

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Tvorba hmatové knihy pro předškolní děti  
Making of Tactile Book for Preschool Children  
Karolina Härtelová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání – Výtvarná výchova  
se zaměřením na vzdělávání

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Tvorba hmatové knihy pro předškolní děti vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 21.4.2017

.....

podpis

*Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce doc. PhDr. Lee Květoňové, Ph.D. za vstřícný přístup, otevřenost k mým nápadům a rady v průběhu zpracovávání práce.*

*Velký dík také patří paní PaedDr. Terezii Kochové za pomoc, cenné rady a trpělivost během konzultací, díky kterým mohla vzniknout výsledná hmatová kniha.*

## **ANOTACE**

Bakalářská práce „Tvorba hmatové knihy pro předškolní děti“ se zabývá specifickou formou knihy, která zpřístupňuje ilustrace nevidomým a těžce slabozrakým dětem. Praktickým výstupem této práce je hmatová kniha určená předškolním dětem. V první části písemné práce jsem se zaměřila na specifika předškolního období v životě dítěte. V následující kapitole popisuji, jak toto období probíhá u dětí se zrakovým postižením. V této kapitole uvádím také přehled zrakových vad, vyskytujících se v dětském věku. Poslední část práce je věnovaná výrobě hmatových knih. Zabývá se zásadami tvorby hmatových ilustrací a popisuji v ní samotný průběh vzniku hmatové knihy. Průběh tvorby je doplněný i fotografiemi výsledného produktu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Zrakové postižení, předškolní věk, hmatové knihy, oftalmopedie, hmat, četba, ilustrace

## **ANNOTATION**

My Bachelor thesis, “Making of Tactile Book for Preschool Children,” discusses production of tactile books for visually impaired and sand-blind children. Practically, the output of my thesis is a production of a tactile book intended for preschool children. For the written part, I focused on defining the specifics of children’s preschool age in the introduction. The second chapter describes particularities of this age period for children with visual impairment. I also introduce a summary of children visual impairments in this chapter. The conclusion is dedicated to the production of tactile books. It addresses the core principles of tactile book making process and describes the production of my tactile book. The process is illustrated with photographs of the finished book.

## **KEYWORDS**

Visual impairment, preschool age, tactile books, pedagogy of visually impaired, touch, reading, illustration

## Obsah

1 Úvod.....	6
2 Předškolní dítě bez zrakového postižení.....	7
2.1 Věk hry.....	7
2.2 Vývoj motorických schopností dítěte v předškolním období.....	9
2.3 Kognitivní vývoj dítěte v předškolním období.....	12
2.4 Socializace.....	16
2.5 Četba v předškolním období .....	17
3 Předškolní dítě se zrakovým postižením.....	25
3.1 Zrak a zrakové postižení.....	25
3.2 Zrakové vady u dětí předškolního věku.....	27
3.3 Specifika vývoje předškolního dítěte se zrakovým postižením.....	29
3.4 Hmatové vnímání.....	43
4 Tvorba hmatové knihy.....	46
4.1 Četba a dítě se zrakovým postižením.....	46
4.2 Hmatová kniha.....	47
4.3 Nabídka hmatových knih v České Republice.....	51
4.4 Průběh výroby hmatové knihy.....	52
5 Závěr.....	57
6 Seznam použitých zdrojů.....	58

# 1 Úvod

Cílem této bakalářské práce bude zjistit náležitosti tvorby hmatové knihy a vytvořit vlastní taktilní knihu. Kniha bude určená pro děti předškolního věku s těžkým postižením zraku. V teoretické části se proto budu věnovat tomuto období a problematice zrakového postižení. Při zpracovávání práce jsem použila následující metody: analýza odborné literatury, pozorování, rozhovor.

Téma bakalářské práce Tvorba hmatové knihy pro předškolní děti jsem si zvolila proto, že mne taktilní knihy již před nějakou dobou zaujaly. Je to médium, které propojuje oba mé obory – speciální pedagogiku a výtvarnou výchovu. Jsem ráda, že jsem měla možnost vyzkoušet si, jak probíhá celý proces výroby jedné knihy - od námětu až po samotné zpracování materiálu. Pozitivem pro mne také bylo to, že praktický výstup práce (hotová taktilní kniha) bude skutečným přínosem i pro skupinu lidí, kterým se tato práce věnuje – tedy pro skupinu předškolních dětí s těžkým zrakovým postižením.

Předškolní věk je krásným obdobím. Je to věk hry, získávání nových zkušeností a znalostí. Četba je jedním z významných prostředků, které dítěti nové vědomosti a zkušenosti zprostředkovává a která je zároveň i příjemnou a zábavnou činností. Jelikož dítě v tomto věku ještě samo nečte, jsou pro tuto věkovou skupinu důležité ilustrace. Děti, které mají omezené zrakové vnímání nebo nemají zrakové vnímání vůbec, jsou v tomto směru ochuzené. Pro ně je zde nabídka knih, ve kterých si dítě ilustrace může prohlížet hmatem. Těmto knihám tedy říkáme hmatové nebo taktilní. A právě takováto kniha je praktickým výstupem této práce.

Teoretickou část bakalářské práce jsem rozdělila do tří částí. V první z nich se zabývám předškolním obdobím v životě dítěte, věnuji se zde také úloze čtení v tomto věku. Druhá část je zaměřená na specifika předškolního věku u dětí se zrakovým postižením. Je zde také uveden přehled typů zrakových vad vyskytujících se v tomto období. Poslední část práce se zabývá médiem hmatových knih. Věnuji se zde jejich úloze, principům při vytváření tyflografických obrazů a také tu popisuji průběh výroby vlastní hmatové knihy.

## 2 Předškolní dítě bez zrakového postižení

### Předškolní období

Předškolní období, tak jak jej vymezuje většina psychologických publikací, trvá od tří do šesti až sedmi let věku dítěte. Konec této fáze není vymezen fyzickým věkem, ale především sociálně. Určující je úroveň vývoje dítěte a kulturní zvyklosti, dle kterých dítě nastupuje do školy. Podle Vágnerové nástup do školy „s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.“<sup>1</sup>

V porovnání s prvními třemi lety dítěte plnými rychlých změn je předškolní věk poměrně klidné období. Je to ovšem zároveň i jedno z nejzajímavějších stádií v životě. Předškolní věk je období velkého zájmu o okolní svět a dění, období neutuchající aktivity – jak tělesné tak i duševní.

Charakteristickým rysem pro toto období je diferenciací vztahu dítěte ke světu, v jehož poznávání pak hraje důležitou roli fantazie. V uvažování i komunikaci je dále výrazným prvkem egocentrismus (který se objevuje již v předchozím období). Pro dítě je zásadní jeho vlastní pohled na svět. Svůj subjektivní názor považuje často za obecně platný. Klasická ilustrující situace je dětská hra na schovávanou, kdy si dítě zakryje oči a předpokládá, že ostatními také není viděno.

Toto období je důležité i pro vytváření základních citových projevů. Dítě v tomto věku prožívá události velmi intenzivně, ale současně krátkodobě a proměnlivě. U zdravých dětí v předškolním období převažuje veselá nálada, postupně ubývá strachu z neznáma a sociální city (sympatie, antipatie, láska, nenávisť) nabývají na důležitosti. U dětí se také rozvíjí smysl pro humor.<sup>2</sup>

### 2.1 Věk hry

Klíčovým prvkem předškolního věku je hra. Často je toto období mezi třemi a šesti lety označováno jako *věk hry*.<sup>3</sup> „Hra v této době už není pouhou jednoduchou manipulací

1 Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s.78

2 Vágnerová, 2007, s. 8, 89

Šulová, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*, 2010, s. 66, 72

3 Švejcar, Josef. *Péče o dítě* 1985, s. 172

Vágnerová, 2007, s. 8

*s předměty, není také pouhým pátráním v prostředí, ani jen skládáním věcí do větších celků. Je to činnost víceméně uvědomělá, záměrná, tvořivá, i když prováděná především pro libost, která je v ní samé obsažena, a která nevyplývá teprve z dosaženého cíle.*“<sup>4</sup> Pro vývoj dítěte má hra rozhodující význam. Hra je prospěšná pro tělesný vývoj, hrou se dítě učí, prožívá při ní radost a je důležitá i pro socializaci a mravní růst dítěte.

Hra je tedy jedním z přirozených způsobů učení. Její výhodou je, že je na rozdíl od ostatních forem zábavná. Při různých hrách, například konstruktivních (stavění a podobné), se učí obratnosti nejen ruce dítěte, ale procvičuje se i mozek, který se učí lepší koordinaci těla. Fakt, že se učí, dítě ani nevnímá, jelikož se hrou baví. Toho je také dobré využít.

Přestože čtyřleté či pětileté dítě ještě není zatím úplně zralé pro práci, je vhodné požádat je někdy o drobnou pomoc například při úklidu hraček, ukládání bot a podobně. Dítě se může hravou formou učit pracovním úkonům a zároveň mu tyto činnosti poskytnou radost z úspěchu a uznání ostatních.

Hra je neverbální symbolickou funkcí. Umožňuje dítěti vyjádřit svou vlastní interpretaci reality, postoje k okolí i k sobě samému. Je taky prostředkem k vyrovnání se s realitou, která může být pro dítě z určitého důvodu zatěžující. Dítě si může například přehrát situaci, která se ho dotkla, nebo jí nerozumělo a alespoň na úrovni hry ji může vyřešit. Stejně tak se může ve hře chovat podle svých představ a může si splnit alespoň symbolicky svá přání, která v dané situaci ve skutečnosti splnit nelze.<sup>5</sup>

## **Typy herních aktivit**

V tomto věku je hra obdobou pozdějšího učení a práce. Podle toho, jaké hry dítě vyhledává, můžeme často odhadnout, k čemu bude mít dítě v budoucnu předpoklady.

V předškolním období můžeme pozorovat celou škálu herních činností:

---

4 Švejcar, 1985, s. 172

5 Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 85

Švejcar, Josef. *Péče o dítě*, 1985, s. 178

Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 130



### **Hry nepodmíněně reflexivní (instinktivní)**

Můžeme zde vyčlenit ještě další podskupiny, jako jsou hry experimentační (tahání, kousání, cloumání předměty), lokomoční (skákání, běhání, plavání), lovecké (číhání, honičky), agresivní a obranné (hra na schovávanou, pronásledování, bojové zápasení), sexuální (laskání, dvoření, upejpání), sběratelské (sbírání kamínků, přírodnin, knoflíků).

### **Hry senzomotorické**

Jedná se o hry dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, olizování, lechtání), motorické (házení, neobvyklé pohybové aktivity jako je lezení na žebřík a na stromy, chození po špičkách nebo pozpátku, hry atletické a rytmicko-taneční), sluchové (zvonění, bubnování, řev, hry hudebně-rytmické), zrakové (prohlížení obrázků, hra s barevnými předměty, hra s krasohledem).

### **Hry intelektuální**

Mezi tyto hry patří hry funkční (přesypávání písku, hrabání tunelů, houpání, děláni rybníčků), námětové (na lékaře, na řidiče, na koně, na psa), napodobivé (kouření, holení, napodobování domácích prací), fantastické (ošetřování hraček, hovor s imaginární osobou, užití klacíku jako kouzelné hůlky), konstruktivní (vystřihování, stavění, foukání bublin), hlavolamné a skládací (puzzle, otvírání skříněk), kombinační (řešení hádanek, křížovky, dáma, šachy).

### **Hry kolektivní**

Jsou to hry soutěživé (míčové, lehkootletické), pospolité (vytváření klubů nebo spolků, dramatické hry, táboření, hry na školu, turnaje), rodinné (hra na domov, hra na maminku a tatínka, mateřské hry s panenkami), stolní (domino, člověče nezlob se, karetní a hazardní hry).<sup>6</sup>

## **2.2 Vývoj motorických schopností dítěte v předškolním období**

V předškolním období se zdokonalují všechny pohybové dovednosti dítěte. Ty jsou důležité nejen pro zdravý vývoj dítěte, ale jsou významné i pro jeho uplatnění v různých

---

6 Šulová, Lenka *Raný psychický vývoj dítěte*, 2010, s. 76-77

hrách a ovlivňují tak i společenské zařazení.<sup>7</sup> S vývojem zručnosti narůstá i dětská samostatnost. V mateřské škole již většina dětí zvládá oblékání, jídlo, uklízení hraček, nasazování a zouvání bot, zvládá základní hygienické návyky apod.

Předškolní dítě bez problémů chodí, zvládá i běh. Běhá stále přesněji a hospodárněji – po způsobu dospělých. Vyběhne a seběhne ze schodů se střídáním nohou. Dítě hopsá, umí stát na jedné noze, hází a chytá míč, umí do něj kopnout, seskočí z nízké lavičky a zvládá i mnohé další pohybové úkony.<sup>8</sup>

## Kresba

Vývoj jemné motoriky se výrazně odráží v kresebných schopnostech dítěte. Davido uvádí, že „*dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti*“.<sup>9</sup> První kresby začíná dítě tvořit již v raném věku kolem druhého roku – i dříve. Zprvu se nejedná o kresbu v pravém slova smyslu.

Počáteční stádium je obdobím takzvaných „čáranic“. Ty vznikají především z radosti z pohybu a s ním spojeným zanecháváním stop. Zprvu se jedná o „bezobsažné čáranice“. Pohyb v počátcích vychází z ramenního kloubu. Podle toho vypadají i čáry, ve kterých je viditelné prohnutí a sklon prozrazující kyvadlový pohyb. Postupně se při čarání zapojuje i loket a zápěstí, děti uplatňují více krouživé pohyby a vznikají hustá klubka. Časem se objevují dva základní archetypální tvary – ovál a kolmice.

Kolem druhého roku můžeme mluvit o takzvané pojmenované čáranici nebo o náhodném realismu, kdy dítě dodatečně pojmenovává grafomotorický produkt. Většinou se tak děje na základě otázek dospělých: „Co jsi nakreslil? Co je na obrázku?“ V tomto období hledání obsahu kresby dítě může často výklad výtvaru měnit podle toho, na co zrovna myslí, nebo produkt pojmenovává na základě charakteristických tvarů či znaků. Toto období můžeme označit jako 'náhodný realismus'.

Mezi druhým a třetím rokem mluvíme o takzvané fázi „nezdařeného realismu“<sup>10</sup>, kdy dítě kreslí uzavřené smyčky, kterými napodobuje písmo dospělých.<sup>11</sup>

7 Švejcar, Josef. *Péče o dítě*, 1985, s. 173-174

8 Švejcar, 1985, s. 174

9 Davido, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, 2001, s. 21

10 Davido, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, 2001, s. 23

11 Uždil, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*, 1984, s. 15-22

Kolem třetího roku dítě zvládá nakreslit vodorovnou čáru a kruh (kruhovitou čáru). Ve čtvrtém roce umí nakreslit kříž, v pěti pak svede čtverec. V šesti letech zvládne nakreslit trojúhelník.<sup>12</sup> Kresba těchto základních geometrických tvarů bývá někdy využívána při i zápisu do první třídy základní školy pro zjišťování školní zralosti dítěte.

*„Nejčasnější dětské kresby, pokud už mají věcný obsah a vznikly vědomě, zobrazují zpravidla jen izolované představy: člověka, dům, auto, květinu.“<sup>13</sup> Z těchto témat je nejčastější lidská postava. Vývoj kresby člověka má typický průběh, který odráží celkový psychický vývoj dítěte. Musíme ovšem brát v potaz individuální vývoj kresby každého dítěte.*

Kolem třetího roku, kdy se kresba lidské postavy objevuje, dítě vytváří hlavonožce. Největší význam pro představu člověka má pro dítě obličej, ruce a nohy. Pro vznik grafických podob člověka je zpočátku spíše nežli zrakový vjem důležitá pohybová, doteková a pocitová zkušenost. Lidský obličej hraje významnou roli v navazování sociálního kontaktu a v prvních letech dítě svět ohledává spíše ústy nežli rukama. Následující část těla, kterou dítě „objevuje“, jsou jeho končetiny. I když dítě své ruce zkoumá dříve než nohy, má zpravidla grafické zobrazení člověka dříve nohy než ruce. Postupem času přibývá detailů, postava je vždy zobrazena zepředu. Zobrazení trupu se dostává ke slovu až později.

Přibližně mezi čtvrtým a pátým rokem se v kresbě objevuje takzvaný „panák“. Člověk se zde více podobá hadrové loutce. Postava už má ruce a trup - „bříško“. To bývá zpočátku často menší nežli hlava. V tomto věku je pro kresbu typické zvýraznění detailů, které dítě považuje za důležité.

Šestileté dítě již člení postavu velmi zřetelně. Paže nevycházejí z hlavy, ale již z trupu. Objevuje se čím dál víc detailů.

V dětské kresbě se můžeme setkat i s některými „zvláštnostmi“, jako je například rentgenové vidění či transparentnost, kdy dítě například kreslí miminko uvnitř břicha těhotné ženy. Transparentnost je v kresbě běžná do sedmi až devíti let, ale většinou se vytrácí s nástupem do školy.

Ke konci předškolního období se dětské artefakty čím dál více podobají skutečnosti.

---

Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 83-84  
Davidová, 2001, s. 21-23

12 Švejc, Josef. *Péče o dítě*, 1985, s. 174

13 Uždil, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*, 1984, s. 22

Nyní dítě kreslí spíše to, co vidí, nežli to, co o objektu ví, jak tomu bylo v mladším věku.<sup>14</sup>

## 2.3 Kognitivní vývoj dítěte v předškolním období

### Vnímání

V tomto období je vnímání globální. Předškolní dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, není ovšem ještě schopno rozlišovat v něm ani základní vztahy. Stále se ještě rozvíjí zraková a sluchová diferenciací. Ta je nezbytná v dalším období pro proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Vývojové změny v oblasti zpracování vnímaných podnětů jsou považovány za jednu ze složek určující školní zralost. Dítě pozvolna přechází od smyslů vázaných na hmat k distálním, vázaným na zrak a sluch.<sup>15</sup>

### Zrak

Vzhledem k tématu práce se teď podrobněji zaměříme na vnímání zrakové. Dítě přichází na svět s ještě nedovyvinutým zrakem. Vývoj zrakového vnímání trvá od narození až do šesti let věku dítěte (tedy přibližně do konce předškolního období). Stejně jako v dalších oblastech je i vývoj zraku individuální záležitostí. U některých dětí navazují jednotlivá období plynule na sebe, v jiných případech může mezi jednotlivými etapami docházet ke zdánlivé stagnaci. Přesto můžeme ve vývoji zrakového vnímání určit jednotlivé mezníky, se kterými se u zdravých dětí obvykle pojí dosažení určité míry dovedností.<sup>16</sup>

V předškolním věku už je vývoj zraku méně překotný, než byl v prvních třech letech dítěte. Kolem třetího roku dochází k upevnění binokulárního vidění - schopnosti vidět oběma očima. Zrakový vizus je již téměř u konce svého vývoje. Dítě je schopno zrakem rozlišit předměty, které se od ostatních nějakým způsobem liší (barvou, velikostí či tvarem). Schopnost diferenciací zrakem se nadále zlepšuje.

Mezi čtvrtým a pátým rokem dítě kromě jednotlivých barev rozlišuje i jejich odstíny. Začíná pracovat i s abstraktními symboly, jako jsou písmena. Je u něj již plně vyvinuté

- 
- 14 Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 84  
Uždil, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*, 1984, s. 24, 28  
Davido, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, 2001, s. 25
- 15 Šulová, Lenka *Raný psychický vývoj dítěte*, 2010, s. 68  
Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 108
- 16 Kudelová, Ivana a Lea Květoňová-Švecová. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*, 1996, s. 14

prostorové vidění.

Během pátého až šestého roku je vývoj zraku prakticky u konce. Předškolní dítě zatím vidí lépe na větší vzdálenost nežli na blízko, jelikož má tendenci zaostřovat na dálku. Nutnost měnit akomodaci čočky souvisí s větším namáháním pozornosti, proto je prohlížení malých obrázků či textu pro dítě náročnější. Proto u této činnosti předškolní dítě či malý školák dlouho nevydrží a náročnost této činnosti pak může mít za následek i sníženou motivaci dítěte.

V předškolním období probíhá podpora užívání zraku podobně jako u malého dítěte. Dítě by mělo mít dostatek příležitostí pozorovat osoby i předměty – statické i pohybující se do různých směrů různými rychlostmi. Kromě pozorování dítěti umožňujeme, aby s okolními předměty manipulovalo, vybíralo si mezi nimi, zkoumalo je a uvádělo je do pohybu. Rodiče by se měli do těchto aktivit zapojit také – jak rukama, tak i slovním komentářem.<sup>17</sup>

## Myšlení

„Mezi třetím až šestým rokem se uzavírá fáze symbolického, předpojmového myšlení.“<sup>18</sup> Myšlení předškoláka je tedy zatím prelogické – nepostupuje dle logických operací. Toto období je také věkem plným otázek. Dítě se zajímá o dění ve svém okolí. Na rozdíl od předchozího období se nyní již tolik neptá na názvy věcí kolem sebe, ale spíše se zajímá o příčinné souvislosti. Jsou to dospělí (často prarodiče) s dostatečnou trpělivostí i časem, kdo uspokojují neustálou dětskou zvědavost.

Myšlení, aktivita a činnosti dítěte jsou stále provázány. Dítě chápe souvislosti mezi událostmi, pokud se vztahují k jeho aktivitám. Vnímá svět ze svého úhlu pohledu a je pro něj obtížné zaujmout hledisko někoho jiného. Podle jeho představ i ostatní osoby sdílejí stejný úhel pohledu na svět. Pro tento egocentrický způsob myšlení je charakteristické upřednostnění pohledu subjektu před kvalitou objektu. Dítě upřednostňuje nápadné vlastnosti objektu, jako

---

17 Kudelová, Ivana a Lea Květoňová-Švecová. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*, 1996, s. 16

Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 22

Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 38

Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 108-109

18 Šulová, Lenka *Raný psychický vývoj dítěte*, 2010, s. 68

je například výrazná barva. Předškolní dítě vztahuje vše k vlastním pocitům a aktuálním činnostem.<sup>19</sup>

U předškolních dětí se často setkáme s analogickým a kauzálním uvažováním. Analogie dítě používá při vymežování a odvozování pojmů. Je ovšem nutné zaměřit se na podstatné souvislosti, odlišit významné a nevýznamné znaky a ignorovat nepodstatné rozdíly, zvláště vzhled. Což je v tomto období pro dítě těžké. Často tak v analogickém myšlení dochází k nesprávnému výsledku. Tříletý chlapec například uvažoval nad tím, že „bábovka je od báby a od mámy je *mámovka*“.

Při kauzálním uvažování mají předškolní děti tendenci hledat přímé a jednoduché příčiny dění. Výklad příčin nemusí být logický, ale pro dítě musí být uspokojující. V uvažování je jasná potřeba pravidel, za jejichž pomoci si dítě vykládá fungování světa. Tento pomyslný řád narušuje pojem náhody, proto ji děti odmítají, jelikož vyvolává pocit nejistoty.<sup>20</sup>

Z dalších charakteristik myšlení tohoto období můžeme uvést ještě několik pojmů. Kromě již zmíněného egocentrismu sem patří například antropomorfismus, tedy polidšťování neživých objektů. Dále můžeme pozorovat prezentismus, což znamená chápání událostí ve vztahu k přítomnosti. Tento jev souvisí s fenomenismem – důrazem na konkrétní zjevnou podobu světa či na představu dítěte o něm. Dále se v myšlení projevuje fantazijní přístup. Fantazie může převládat nad akceptací logických skutečností. Při výkladu reálného dění si dítě často pomáhá fantazií, a tím poznávání zkresluje. Jako další charakteristiku myšlení můžeme uvést absolutismus, tedy přesvědčení o definitivní platnosti každého poznání. Absolutismus souvisí s již výše zmíněnou potřebou jistoty.<sup>21</sup>

## **Paměť**

V počátku předškolního období je paměť dítěte spíše bezděčná. Záměrná paměť se začíná vyvíjet až kolem pátého roku. Převažuje mechanická paměť, která je společně s aktivitou a zvědavostí tohoto dětského období dobrým základem pro snadný příjem

---

19 Šulová, Lenka *Raný psychický vývoj dítěte*, 2010, s. 68-69

Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 81

20 Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 81-82

21 Šulová, Lenka *Raný psychický vývoj dítěte*, 2010, s. 69

Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 79-80

informací. Dítě si tak například lehce vybaví i delší text při prohlížení obrázku v knížce, nebo je schopné naučit se cizí názvy rostlin v atlasech, aniž by se o to výrazně snažilo. Přesto, že dítě ještě nechodí do školy, je právě toto období vhodné pro začátek výuky cizích jazyků. Výukové metody je ovšem nutno přizpůsobit věku.

Zpočátku převažuje krátkodobá paměť, s pátým až šestým rokem již přichází nástup dlouhodobé paměti. I v prvních letech tohoto období si dítě umí dlouhodobě zapamatovat události, ale je tomu převážně tak, pokud se jedná o citově zabarvené situace. Vágnerová uvádí, že „*první trvalejší vzpomínky se vytvářejí před čtvrtým rokem, ale do šesti let bývají útržkovité a je jich málo.*“<sup>22</sup> U těchto raných vzpomínek musíme počítat s jejich nepřesností. Často se v nich zapamatovaná realita prolíná s fantazií a odvozenými informacemi. Vzhledem k sugestibilitě dětí v tomto věku jsou vzpomínky lehce ovlivnitelné.

Epizodická paměť, která uchovává a zpracovává prožité události, se rozvíjí při interakci s dalšími lidmi, zvláště s dospělými osobami. Podstatné je poskytnout dětem možnost sdílení vzpomínek a společných zážitků.

Při vyprávění zážitků se projevuje vlastní pojetí událostí. Dítě se ve vzpomínkách zaměřuje na to, co ho nejvíce zaujme podle jeho současných preferencí. Proto se můžeme setkat u vzpomínek předškoláků s určitou selektivností, kdy vzpomínky zachycují pouze určitou část událostí, která se může třeba dospělému člověku zdát nepodstatná.<sup>23</sup>

## Řeč

Rozvoj epizodické paměti je spojený i s vývojem jazykových schopností. Dítě se učí zprostředkovat své zážitky za pomoci jazyka. Především v komunikaci s dospělými se děti rozvíjejí, učí se od nich a napodobují jejich projev. Většinou ovšem děti nepřejímají vše, co slyší. Obvykle opakují jen určitou část sdělení bezprostředně po tom, co ji slyšely. Často se jedná o nová slova, nebo použití známých slov v novém spojení. Vliv na vývoj verbálních schopností mají ovšem i média a komunikace s vrstevníky.

V předškolním období se zkvalitňují řečové dovednosti dítěte - jak v obsahu, tak i ve formě. Děti si postupně osvojují gramatická pravidla (jednoduché stupňování, skloňování

22 Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 86

23 Šulová, Lenka *Raný psychický vývoj dítěte*, 2010, s. 68

Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 78-87

a časování). Slovní zásoba se rychle zvětšuje na několik set až tisíc slov. Výslovnost se také zlepšuje, i když mírná patlavost může u mnoha dětí přetrvávat až do začátku školní docházky.

Od čtvrtého roku již dítě mluví v delších a složitějších větách, později i v souvětích. Dovede také správně užívat budoucí čas, zvyšuje se i četnost používání minulého času. V předškolním období se ovšem ještě stále setkáme s agramatismy a nepřesnostmi, obzvláště jedná-li se o složitější (například časové) vztahy.

V tomto období převládá v řeči komunikativní složka. Řeč je primárně prostředkem k dorozumění.

Rozvíjí se i kognitivní složka, jelikož s rozvojem verbálních schopností narůstá i množství zkušeností a poznatků. Ty nemusí být nutně vázány na vlastní prožitek, ale mohou vycházet z čteného textu, slovního popisu obrázků nebo z rozvoje představivosti stimulované tímto principem. Dítě je schopné přestavit si věci, které osobně nevidělo, ale o kterých má zprostředkované základní znalosti.<sup>24</sup>

## 2.4 Socializace

Díky svým nově získaným dovednostem je předškolní dítě mnohem samostatnější a nezávislejší na svých rodičích, i když ještě zůstává citově upoutané ve své rodině. Ta zůstává stále prostředím zajišťujícím jistotu a bezpečí. V rodině si dítě osvojuje základní způsoby sociálního chování. Učí se zde vnímání, chápání nálad členů rodiny, osvojuje si uplatňování vlastních názorů ale i respektování ostatních. Naučené sociální dovednosti pak dítě uplatňuje i mimo rodinu – v setkávání s dospělými i se svými vrstevníky. Pokud si ovšem v rodině dítě osvojí nevhodné sociální návyky, bude mít v budoucnu problémy v interakci s cizími lidmi. Ty pak mohou být podnětem k nejistotě a sklonu k nepřiměřenému reagování.

Socializace dítěte probíhá tedy i mimo oblast rodiny, blízkých příbuzných a známých osob. Předškolní věk můžeme chápat jako přechodné období mezi rodinou a dalšími sociálními skupinami. Jedná se v podstatě o přípravu pro život ve společnosti.

Pokud má k tomu dítě příležitost, začíná výrazně rozšiřovat okruh svých

---

24 Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 86  
Švejcár, Josef. *Péče o dítě*, 1985, s. 176  
Šulová, Lenka *Raný psychický vývoj dítěte*, 2010, s. 71



společenských styků a také mnohem více vyhledává společnost ostatních dětí. Ty se mu stávají společníky při různých hrách - zvláště konstruktivních, napodobivých, úlohových či soutěživých. Na rozdíl od předchozího období, kdy převažovala paralelní hra, jedná se nyní spíše o hry kooperativní.

Dítě se od ostatních kamarádů mnohemu naučí. I když například v oblasti vývoje řeči hrají hlavní úlohu dospělí, ve hrách s ostatními dětmi získává jedinec zkušenosti s tím, že může být rovnocenným partnerem. V kolektivu vrstevníků se rozvíjí schopnost spolupráce, pochopení pro druhé i soupeření. Dítě se setkává s různými rolami, jako je vedení ostatních, podřízení se zájmu ostatních, řešení problémů kompromisem či pomáhání slabším. V kolektivu vrstevníků má dítě možnost uspokojit potřebu sebepotvrzení a seberealizace. Dětská společnost je tedy pro správný rozvoj předškolního dítěte důležitá.

Mateřská škola je první instituce, se kterou se dítě setkává. Díky ní vstupuje dítě do společnosti jako samostatná osobnost a tímto si i potvrzuje své kompetence. Byť mateřská škola neklade na dítě takové nároky jako škola základní, musí se zde dítě přizpůsobit určitým požadavkům a pravidlům, a tím si dítě osvojuje další sociální dovednost.

Pokud dítě nechodí do mateřské školy, měli by mu jeho rodiče umožnit dostatečný kontakt s druhými dětmi například na hřišti.<sup>25</sup>

## 2.5 Četba v předškolním období

### Forma četby v předškolním období

Knihy vznikají pro děti od nejútlejšího věku. Trvá ovšem několik let, než se dítě samo stane čtenářem. Předtím mu obsah knih zprostředkovávají ostatní lidé z jeho okolí, ať už jsou to rodiče, prarodiče, starší sourozenci nebo učitelé v mateřské škole. Dítě se nestává čtenářem v okamžiku, kdy ovládá plynulé čtení. Musí totiž umět číst s porozuměním. Je třeba, aby chápalo smysl čteného a zároveň i rozumělo textu při tichém čtení (čtení „v duchu“), při kterém chybí sluchová kontrola. Obvykle se tedy dítě stává čtenářem až mezi devátým a desátým rokem (ve třetí či čtvrté třídě).<sup>26</sup> V předškolním věku se dítě s literaturou setkává

25 Švejcar, Josef. *Péče o dítě*, 1985, s. 176-177

Šulová, Lenka *Raný psychický vývoj dítěte*, 2010, s. 72, 74

Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 92-93

26 Havlínová, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*, 1987, s. 8

formou předčítání a společného prohlížení.

## Význam četby

*„Knížky pro děti jsou zde, aby sledovaly a podporovaly vývoj řeči člověka od nejtútlejšího věku. Aby jeho řeč rozvíjely a zušlechťovaly.“<sup>27</sup>*

Domnívám se, že knihy mají také neopomenutelný význam pro psychický a morální růst dítěte. Jistě si každý z nás vybaví ne jeden příběh z knihy, který na nás v dětství zapůsobil tak, že si jej dodnes pamatujeme. I v příbězích a pohádkách pro nejmenší se setkáváme s důležitými myšlenkami a poselstvími. Nemusí se ani jednat o knihy, jako jsou Bible pro děti nebo Bratři Lví srdce (od autorky Astrid Lindgrenové). I v knížkách věnovaným těm nejmenším, jako je například leporelo Lakomý Míša (od A. M. Laptěva), se dítě setkává s příběhy, které mají vliv na formování jeho morálky.

Četba v tomto věku není přínosná pouze pro současný stav dítěte, pozitivně ovlivňuje i rozvoj dítěte do budoucna. *„Vznikne-li v dítěti během předškolního věku návyk potřebovat knížku pro radu i pohodu, udělali jsme maximum pro jeho budoucí gramotnost.“<sup>28</sup>*

## Literatura pro předškolní věk

Literatura pro předškolní děti spadá do kategorie literatury pro děti a mládež, která je určená zpravidla příjemcům ve věku od tří do šestnácti let. Encyklopedie literárních žánrů definuje literaturu pro děti a mládež takto: *„Literatura přímo určená dětem a mládeží; v širším pojetí též jiné literární texty, které přijímají jako svou četbu.“<sup>29</sup>*

V této literatuře se můžeme setkat se třemi základními estetickými prioritami. První je funkce didaktická, která zajišťuje rozvíjení hodnotové orientace, emocionality, sociálních dovedností a také rozvoj jazyka a logiky. Dále je to funkce poznávací. Tu nám přinášejí například dětské encyklopedie, cestopisy, čítanky, historická a biografická próza. Třetí a poslední funkcí je funkce imaginativní, která rozvíjí fantazii a hravost dítěte.

V předškolním věku se setkáme s žánry, jako jsou obrazové knihy, říkadla, příběhy

---

27 Havlínová, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*, 1987, s. 9

28 Gebhartová, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ*, 2011, s. 12

29 Mocná, Dagmar a Josef Peterka. *Encyklopedie literárních žánrů*, 2004, s. 360

o zvířátkách (se zvířecím hrdinou), pohádky a povídky, poznávací literatura a časopisy pro děti.<sup>30</sup>

### Obrázkové knížky

Jedna z prvních knih, se kterou se dítě setkává, je leporelo. Jedná se o skládanku z kartonu či lepenky (pro neméně existují například i textilní leporela), na které jsou obrázky, případně i doplněné krátkým textem. Některé knížky se stejným typem obsahu jsou vyráběny i ve formě klasické knihy, jsou tedy z pevného materiálu, ale svázané jsou ve hřbetě. Dominantní roli zde mají obrázky, text bývá pouze doprovodný. V těchto prvních knížkách jsou obrázky jednoduché a obsahují jen to, co je pro znázorňovaný objekt či situaci podstatné.

Tento typ knížek dítě může používat i jiným způsobem nežli pouze ke čtení. Leporela jsou využívána i ke hře, jelikož jsou svým pevným materiálem vhodná ke stavění. Dítě z nich může vytvořit například domečky, ohrádky pro zvířátka a podobně.

Tyto knížky jsou ideální především pro nejmenší děti, kterým pomáhají v rozvoji slovní zásoby a v získávání znalostí o běžném životě. Dítě se prostřednictvím obrázků v těchto prvních knížkách často seznámí s některými věcmi dříve než ve skutečnosti. (Například městské děti se takto seznámí s celou řadou hospodářských zvířat, která v životě ještě nepotkaly.)<sup>31</sup>

### Říkadla

Říkadla a básně jsou jedním z žánrů, pomocí kterých se dítě učí mluvit. Jsou charakteristické svým úsporným a jednoduchým veršem. Říkadlo můžeme definovat jako „*krátký poetický žánr dětského folkloru, preferující zvukově rytmičné efekty před sdělením.*“<sup>32</sup> Říkadlo je útvarům určeným k recepci i reprodukci. Říkaný jsou často spojované s různými snadnými a rytmičnými pohyby, herní akcí nebo jinou činností. To je obzvlášť vyhovující pro senzomotorické potřeby dětí v předškolním věku (mezi třemi až šesti lety). Přednes říkadel probíhá často formou skandování, což je poloha na pomezí mezi recitací a zpěvem, pro kterou je charakteristická monotónní intonace a členění verše do určitého počtu taktů bez ohledu na počet slabik. Rytmus říkaný je také důležitý pro rozvoj dětské řeči. V říkadlech můžeme

30 Mocná, Dagmar a Josef Peterka. *Encyklopedie literárních žánrů*, 2004, s. 361

Pitelková, Hana. *Knihy v rodině předškoláka* [online], 2014, s. 45

31 Havlíková, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*, 1987, s. 46

Pitelková, Hana. *Knihy v rodině předškoláka* [online], 2014, s. 45

32 Mocná, Dagmar a Josef Peterka. *Encyklopedie literárních žánrů*, 2004, s. 609

rozlišit jednotlivé kategorie podle typických komunikačních situací, ve kterých plní různé funkce (magickou, prosebnou, rozpočítávací, pohybovou a podobně). Patří sem tedy různá zařikadla a zaklínadla, modlitbičky, říkadla výroční, napodobovací, početní a rozlišovací, jazykolamy, rozpočítadla, hry s dítětem nebo veršované hádanky.<sup>33</sup>

### **Příběhy o zvířátkách**

Zájem o obrázkové knížky, říkadla a krátké básničky polevuje v době, kdy už je dítě schopno vnímat krátký děj. Předpoklad pro soustředění pozornosti na první příběhy napsané vypravěčskou formou je schopnost pochopit a prožít určitý děj. V předškolním období už většina dětí vydrží při čtení v klidu a vypočlechně si celý příběh. Výrazným rysem v tomto období je nárůst schopnosti dítěte zapamatovat si mluvené slovo. Svou paměť dítě projevuje obvykle tak, že se dožaduje opětovného čtení týchž příběhů. Také často upozorňuje na „nesprávné“ vyprávění příběhu, pokud mu například příběh nečteme, ale vyprávíme vlastními slovy. Tyto první příběhy, které děti rády poslouchají, nejsou ještě v plném rozsahu pohádky, ale příběhy (někdy také nazývané pohádkami) o zvířátkách nebo o dětech (v podobném duchu). Tyto příběhy dítěti poskytují to, co je v tomto věku pro celkový vývoj nejvíce potřebné: ubezpečení o jistotách rodiny a domova. Knižky, které tuto potřebu naplňují, jsou tedy příběhy o zvířátkách. Jejich smyslem není vzdělávat děti o životě různých druhů zvířat. Zvířata jsou zde prostředkem, jak zobrazit ve fantazijním světě nejpodstatnější témata lidského života – především mezilidské vztahy. Nejběžnější předlohou těchto příběhů je dobrodružství malých hrdinů (koťátko, zajíček, kuřátko, chlapeček, holčička). Ústřední postava neoplývá většinou velkými dovednostmi, často je také neposlušná, motá se do různých věcí nebo něco poplete. Nakonec ji ale vždy zachrání rodiče nebo starší sourozenci. Ti se sice chvíli zlobí, ale pak si odvedou malého nezbedu do bezpečí domova. Často pak má příběh ještě dohru, když se „dítě“ oklepe a začne se svými kousky nanovo. Může si to ovšem dovolit, jelikož má na koho se spolehnout a kam se vrátit.<sup>34</sup> Jako příklad můžeme uvést třeba Mourovaté pohádky na dobrou noc od G. Cowana, což je sbírka pětiminutových příběhů pro nejmenší děti. Hrdinové této knihy jsou koťata, kočky a kocouři, kteří jsou také vyobrazení na ilustraci ke každému příběhu.

---

33 Pitelková, Hana. *Kniha v rodině předškoláka* [online], 2014, s. 46

Mocná, Dagmar a Josef Peterka. *Encyklopedie literárních žánrů*, 2004, s. 609, 610

34 Havlinová, Miluše. *Knižka pro rodiče o knížkách pro děti*, 1987, s. 74-77

## Pohádky

Pro pohádku můžeme najít definici, která ji označuje jako „zábavný, zpravidla prozaický žánr folklorního původu s fantastickým příběhem.“<sup>35</sup>

Příběh pohádky je vždy uzavřený. Používají se zde často stereotypní formule – zejména úvodní a závěrečné (bylo nebylo, byl jednou jeden král, zazvonil zvonec a pohádky je konec). Objevují se zde rovněž magická čísla (za sedmero řekami, tři úkoly, tři bratři).

Pohádky odpovídají typickému způsobu uvažování a prožívání dětí v předškolním věku. Děj zde má jednoznačná pravidla: dobro zvítězí a zlo je potrestáno (princip happyendu). Role postav jsou jasně vymezené a rozlišené. Svět pohádek má strukturu a řád, dá se v něm lehce orientovat, a proto se dítěti jeví bezpečný. Pohádky také uspokojují dětskou potřebu naděje, jelikož nakonec všechno dobře dopadne.<sup>36</sup>

Pokud se řekne dětská literatura, většině z nás se asi jako první vybaví právě pohádka. I když se to možná nezdá, ne všechny pohádky jsou pro malé dítě vhodné. Setkáváme se často s názorem, že pokud dítě o pohádku projeví zájem, můžeme mu ji nabídnout neomezeně brzy. Ovšem pro pochopení děje pohádky je potřeba mít již dostatečně rozvinutou fantazii a také by dětská psychika měla již umět zacházet s poměrně velkým počtem nasbíraných vjemů, které je schopna uchovat v představách. Tyto představy pak musí být dobře propojené se slovním pojmenováním dané věci. S pohádkou je tedy vhodné přijít až ke konci předškolního věku nebo se začátkem školní docházky.

Mezi pohádkami je třeba také rozlišit dvě zásadní kategorie. Za prvé jsou to pohádky určené dětem, tedy upravené do takové podoby, aby byly dětem co nejsrozumitelnější a nejmilejší. Druhá skupina pohádek (takzvané klasické), mezi které patří ty v pravém smyslu původní, je určena dospělým čtenářům (či posluchačům). Tyto pohádky by tedy neměly patřit k těm, které čteme dětem jako jedny z prvních.<sup>37</sup>

## Poznávací literatura

I v předškolním věku se děti mohou setkávat s naučnou literaturou. Tento typ knih je určen ke vzdělávání a poznávání. Existují různé typy encyklopedií pro nejmenší děti, které

35 Mocná, Dagmar a Josef Peterka. *Encyklopedie literárních žánrů*, 2004, s. 472

36 Vágnerová, *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*, 2007, s. 85-86  
Mocná, Dagmar a Josef Peterka. *Encyklopedie literárních žánrů*, 2004, s. 472

37 Havlíková, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*, 1987, s. 82, 85

jsou většinou zaměřené na jednotlivé oblasti (příroda, zvířata, lidské tělo). U těchto knih bývá kladen velký důraz na obrazový doprovod (ve formě kreslených ilustrací nebo například fotografií).<sup>38</sup>

## Dětské časopisy

Na trhu je velké množství časopisů určených pro předškolní děti. Při jejich čtení a prohlížení je samozřejmě předpokládána aktivní účast rodičů nebo třeba učitelů z mateřské školy. Obsahem těchto časopisů jsou zpravidla různé hry, doplňovačky, příběhy, návody na různé tvořivé aktivity nebo společenské aktivity a také velké množství obrázků. Tím, že časopisy vycházejí v krátkých časových úsecích, je i jejich obsah na rozdíl od knih aktuálnější a mohou také reagovat na aktuální dění a pokroky v různých oblastech. V České republice patří k nejznámějším časopis například Sluníčko, který začal vycházet již sedmdesátých letech minulého století. Sluníčko je určeno primárně „nečtenářům“ mezi třemi až sedmi lety. Dalším časopisem pro tuto věkovou kategorii je Pastelka. Na svých webových stránkách uvádí, že volně navazuje na rámcové vzdělávací programy mateřských a základních škol. Není určen pouze dětem, ale také rodičům a pedagogům, kterým může poskytnout inspiraci pro krátkodobé i dlouhodobé projekty a vzdělávací programy, které vycházejí z rámcově vzdělávacích programů pro mateřské a základní školy.<sup>39</sup>

Kniha má význam také jako předmět. Nejen literární text, ale i kniha jako celek, umožňuje totiž dítěti vstup do kulturního světa. Zvláště u malých dětí, ale i v předškolním věku vyvolává první zájem o knihu její výtvarná stránka. Nejedná se pouze o ilustrace, ale také o použitý formát, obal knihy, grafickou úpravu a celkový design.<sup>40</sup>

## Ilustrace v dětské literatuře

V encyklopedii literárních žánrů můžeme číst: „*Nedílnou složkou literatury pro děti a mládež je ilustrace, u některých žánrů a knižních publikací (leporelo, obrazová kniha, komiks) rovnocenná nebo i nadřazená literárnímu textu.*“<sup>41</sup>

38 Pitelková, Hana. *Kniha v rodině předškoláka* [online], 2014, s. 49

39 Pitelková, Hana. *Kniha v rodině předškoláka* [online], 2014, s. 50

*Pastelka* [online]. [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <http://www.pastelka.com/>

40 Gebhartová, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ*, 2011, s. 12

41 Mocná, Dagmar a Josef Peterka. *Encyklopedie literárních žánrů*, 2004, s. 362

Co ale přesně pojem ilustrace znamená? Můžeme použít definici, podle které se jedná o „*výtvarný doprovod psaného nebo tištěného textu... zpravidla v úzkém vztahu k obsahu.*“<sup>42</sup>

Ilustrace zobrazuje to, o čem pojednává daný text. Ilustraci můžeme také označit jako to, co text doplňuje za účelem objasnění či rozšíření. Ilustrace může zastupovat předmětnou věc, jev nebo děj a ukazuje, jak určitá situace nebo představa vypadá či může vypadat. Čtenáře může tedy nasměrovat správným směrem, ale také ho může znejistit. Ilustrace se vyskytuje například i jako doprovod hudebních skladeb. Nejrozšířenější forma je ovšem ilustrace knižní. Ilustrace není pro existenci knihy nezbytně nutná, ale přesto jí patří výjimečné postavení.<sup>43</sup> V rámci literatury určené předškolním dětem si ovšem jen těžko představíme četbu, která by nebyla doprovázena ilustrací. Jak už bylo uvedeno výše, předškolní věk je doba, kdy je četba dětem zprostředkována ostatními (dospělými) osobami, jelikož děti ještě nejsou samy čtenáři. Proto jsou ilustrace velmi podstatné (a někdy i nadřazené textu), jelikož dítěti v podstatě zprostředkovávají obsah.

Dětská ilustrace neplní jen estetickou funkci, ale také zajišťuje funkci výchovnou. To tedy znamená, že by měla být pro dětského čtenáře (či diváka) také přínosná. Měla by uspokojovat potřeby dítěte a zároveň by měla i pozitivně ovlivňovat poznání, výtvarné citění a aktivní vnímání dítěte. Autor ilustrací pro dětskou literaturu by měl při tvorbě vycházet z toho, jak bude jeho tvorba působit na dětského recipienta. Je tedy nutné, aby měl autor představu o specifikách věkové kategorie, pro kterou tvoří.<sup>44</sup>

Za prvního českého umělce, který se věnoval ilustrační tvorbě určené dětem, bývá považován Mikoláš Aleš. Pokud se ovšem podíváme například na jeho ilustrace ke *Špalíčku národních písní a říkadel*<sup>45</sup>, musíme konstatovat, že při tvorbě nerozlišoval věkové kategorie čtenářů.<sup>46</sup> Jeho perokresby jsou velmi půvabné a jistě si v nich s potěšením zalistují čtenáři různých věkových kategorií. Pro nejmenší děti však nejatraktivnější nebudou. Pro malé děti jsou vhodné spíše kresby s výraznou konturou a plné siluety. Samozřejmě i barevnost, která tu chybí, je dětmi vítána.

---

42 *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. Praha: Diderot, 1999

43 Kubisková, Alena. *Podoby ilustrace a dětský divák*, 2015, s. 9

44 Kubisková, Alena. *Podoby ilustrace a dětský divák*, 2015, s. 25, 26

45 Obr. 1: Mikoláš Aleš: Špalíček národních písní a říkadel. In: *Wikipedia Commons* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2004 [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mikol%C3%A1%C5%A1\\_Ale%C5%A1\\_-\\_%C5%A0pal%C3%AD%C4%8Dek\\_235.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mikol%C3%A1%C5%A1_Ale%C5%A1_-_%C5%A0pal%C3%AD%C4%8Dek_235.jpg)

46 Kubisková, Alena. *Podoby ilustrace a dětský divák*, 2015, s. 76



Obr. 1. Mikoláš Aleš: Špalíček  
národních písní a říkadel



Obr. 2. Vojtěch Preissig – Byl jednou jeden  
domeček

Jednou z prvních dětských moderních knih pro děti, která opravdu vycházela z potřeb dětského recipienta, byla kniha V. Preissiga *Byl jednou jeden domeček* (1905).<sup>47</sup> Text je tu jen jako doplnění ilustrace, která je v knize dominantní. Kresba je dobře čitelná, vystavěná na lince.

V dnešní době se objevují různé ilustrační výtvarné přístupy a techniky, které se dříve nevyskytovaly. Už od poloviny minulého století se můžeme setkat s určitými novotami v tomto směru. Například Zdeněk Seydl jako jeden z prvních u nás využíval pro ilustraci barevné fixy. Ilustrace také nebývá oddělená od textu, nezastává pouze roli doplnění vyprávění. Můžeme mluvit o kontextu mezi ilustrací, autorskou knihou a knižním objektem. Kniha je také vnímána jako celek.<sup>48</sup>

Ze současných umělců působících v ilustraci pro děti můžeme zmínit rozhodně Jiřího Šalamouna, Petra Nikla, Františka Skálu, Květu Pacovskou, z mladší generace pak například Juraje Horvátha nebo Alžbětu Skálovou.

47 Obr. 2: Byl jednou jeden domeček. In: *ESbirky: kulturní dědictví on-line* [online]. Národní muzeum, 2010 [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <http://www.esbirky.cz/predmet/3822515>

48 Ševelová, Alžběta. *Místo slov*, 2010, s. 12, 17



### 3 Předškolní dítě se zrakovým postižením

V této kapitole se budeme zabývat osobností předškolního dítěte se zrakovým postižením. Vzhledem k tomu, že praktickým výstupem práce je hmatová kniha, která je určená primárně dětem s těžkým zrakovým postižením, budeme se i v této práci věnovat hlavně této skupině osob.

#### 3.1 Zrak a zrakové postižení

Zrak není jediným smyslem, ale je na prvním místě z hlediska přínosu informací. Ze všech přijatých informací pochází 70-90% právě ze zrakového vnímání.<sup>49</sup>

Zrakové vnímání neboli vidění je „*složitý proces, jehož kvalita je určována funkcemi zrakového analyzátoru*“.<sup>50</sup>

Mezi zrakové funkce patří *zraková ostrost* neboli vizus, což je rozlišovací schopnost oka. K jejímu vyšetření se používají optotypy (pro ostrost na dálku) a Jägerovy tabulky (pro ostrost na blízko). Další zrakovou funkcí je *zorné pole*. Jedná se prostor, který vnímáme při pohledu na určité místo. Vyšetření zorného pole probíhá na perimetru. Dále zrak zajišťuje *barvocit* neboli schopnost oka rozeznávat barvy. Díky *adaptaci* je oko schopné přizpůsobit se různé intenzitě světla. Schopnost oka rozlišovat rozdílný jas dvou ploch viděných současně v zorném poli (či dva rozdílné podněty působící na zrak) nazýváme *kontrastní citlivost*. Dále mezi zrakové funkce patří *akomodace*, což je schopnost oka vidět ostře na různou vzdálenost. Akomodace probíhá díky zesílení či zeslabení lomivé síly čočky. Poslední funkcí zraku je binokulární vidění, které není vrozenou schopností, ale po narození se vyvíjí (zejména do jednoho roku dítěte a do šesti let se ještě upevňuje).<sup>51</sup>

Na zrakové postižení je možné nahlížet z různých hledisek. Z pohledu medicíny můžeme za osobu se zrakovým postižením označit takového jedince, který má postižení

---

49 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 26

50 Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 14

51 Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 14-19

zrakových funkcí přetrvávající i po medicínské léčbě nebo po korigování refrakční vady. Zraková ostrost jedince je horší nežli 0,3 (6/18) až po světlocit, nebo je zorné pole dotyčného omezeno na méně než deset stupňů při centrální fixaci. Z psychologického hlediska je podstatné u zrakové vady to, že omezuje či ztěžuje přijímání vizuálních informací. Tím pádem má zrakové postižení vliv na celou osobnost člověka – jak na psychický, tak fyzický vývoj. „Z hlediska chování jedince narušuje zrakové postižení především kognitivní funkce, orientaci v prostoru a samostatný pohyb.“<sup>52</sup> Za závažné postižení zraku je považována taková úroveň vizuální percepce, při které je užívání zraku značně omezeno.

Při posuzování stupně zrakového postižení se posuzuje stav zrakové ostrosti (vizus) a velikost zorného pole. Základním kritériem je ovšem míra snížení zrakové ostrosti.<sup>53</sup>

Z úrovně zrakové ostrosti také vychází klasifikace zrakového postižení Světové zdravotnické organizace (WHO).

Kategorie zrakového postižení		Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí		Zúžení centrálního zorného pole
		Maximum	Minimum	
1	Střední slabozrakost	6/18	6/60	
2	Těžká slabozrakost	6/60	3/60	
3	Těžce slabý zrak	3/60 nebo	1/60	10 stupňů nebo méně, ale více než 5 stupňů
4	Praktická nevidomost	1/60	Světlocit se správnou projekcí	5 stupňů a méně
5	Úplná nevidomost	Světlocit s chybnou projekcí	Úplná ztráta světlocitu	

Klasifikace zrakového postižení podle WHO

52 Šumníková, Pavlína a Lea Květoňová. Základní pojmy a informace související s tematikou postižení zraku (zrakové vady, důsledky postižení zraku, rehabilitace zrakově postižených osob, další formy podpory). In: *Okamžik* [online]. Praha: Evropský sociální fond, 2011, s. 2

53 Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 10  
Šumníková, Pavlína a Lea Květoňová. Základní pojmy a informace související s tematikou postižení zraku (zrakové vady, důsledky postižení zraku, rehabilitace zrakově postižených osob, další formy podpory). In: *Okamžik* [online]. Praha: Evropský sociální fond, 2011, s. 2

## 3.2 Zrakové vady u dětí předškolního věku

### Diagnostika zrakového postižení

*„Diagnostika zrakového postižení u dítěte může proběhnout již v období těhotenství, například v případě, kdy se na ultrazvukovém vyšetření zjistí nestandardní vývoj očí.“*<sup>54</sup> Někdy mohou být rodiče připravováni na případné postižení na základě genetické zátěže v rodině. Postižení zraku bývá ovšem diagnostikováno většinou až později. Pokud není zrakové postižení diagnostikováno ihned po porodu, dochází k tomu nejčastěji okolo třetího měsíce dítěte, po pravidelné prohlídce u lékaře. Diagnózu zrakové vady pak určuje oftalmolog na podkladě různých odborných vyšetření. Obvykle to jsou rodiče, kteří si všimnou toho, že dítě nereaguje zrakem na své okolí a osoby. Obzvláště rodiče, kteří už mají jedno či více dětí, si mohou všimnout v porovnání se staršími sourozenci dítěte rozdílů ve vývoji.<sup>55</sup>

### Zrakové vady

V této části uvádím přehled těch zrakových vad, pro které jsou hmatové knihy nejvíce přínosné. Jelikož například nejčastější dětská zraková postižení – poruchy binokulárního vidění (strabismus a amblyopie) - ovlivňují převážně prostorové vnímání, nebudeme se jim tu podrobněji věnovat. U obou těchto vad je navíc poměrně snadná náprava za pomoci brýlové korekce, ortoptiky a okluze oka s pleoptickým cvičením (v případě amblyopie).

**Retinopatie nedonošených (ROP)** je onemocnění předčasně narozených dětí, které musí být umístěné v inkubátoru s vysokým přívodem kyslíku. (Nebezpečné jsou koncentrace kyslíku nad 40%.) Toto onemocnění sítnice je jednou z nejčastějších příčin vrozené slepoty. Retinopatie nedonošených *„postihuje především nedonošené děti s porodní hmotností pod 1500g, které se narodily před 32. gestačním týdnem, trpí pro současné onemocnění plic respirační nedostatečností a podstupují oxygenoterapii.“*<sup>56</sup> U těchto dětí není ještě zcela dokončená vaskularizace sítnice a po vysazení kyslíku se v sítnici a sklivci objevuje krvácení. Tento stav se hojí vytvářením vaziva, které způsobuje odchlípení sítnice s následnou ztrátou vidění. Retinopatie nedonošených se může rozvinout od lehké slabozrakosti až do totální

54 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 28

55 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 28-29

56 Kraus, Hanuš. *Kompendium očního lékařství*. Praha, 1997, s. 144

slepoty.

**Sítnicové degenerace** jsou povětšinou hereditární (dědičná) onemocnění, která jsou charakteristická progresivním zánikem nervových elementů a atrofií sítnice. Patří sem například **pigmentová degenerace sítnice**, což je nejznámější a nerozšířenější představitel sítnicových heredodegenerací. Začíná jako šeroslepost, postupně následuje zužování zorného pole až do tubicovitého vidění a končí poklesem centrálního vidění. Z počátku je následkem tohoto onemocnění slabozrakost, která později přechází do praktické slepoty a v dospělosti končí slepotou úplnou. **Juvenilní makulární degenerace** se projevují do 30 let věku a jsou příčinou praktické slepoty. Potíže se objevují v počátku docházky do základní školy. V tomto případě je poškozené centrální vidění, dochází k jeho výpadku a poruchám barvocitu.

Vážnou funkční poruchou je **atrofie zrakového nervu**. Při ní dochází k degeneraci nervové tkáně druhého neuronu zrakové dráhy. Atrofií se označuje bledost terče. Dominantním příznakem je bledá, popřípadě až bílá barva papily (terče zrakového nervu). Děti s touto vadou mají od narození značně sníženou zrakovou ostrost. Vidění se pohybuje od pásma slabozrakosti až po nevidomost.

**Kongenitální katarkta (vrozený šedý zákal)** bývala jednou z hlavních příčin dětské slepoty a ještě v dnešní době má značný podíl na skladbě škol pro zrakově postižené. Zakalení čočky se může vyskytovat oboustranně, nebo jen na jednom oku. Příčiny mohou být hereditární nebo může být vada způsobená škodlivými noxami.

**Kongenitální glaukom (neboli vrozený zelený zákal)** je onemocnění způsobené zvýšeným nitroočním tlakem. „*V časném období života reaguje oko na vyšší nitrooční tlak zvětšením ještě elastického obalu, zvětšuje se celý bulbus i rohovka.*“<sup>57</sup> Zrakový nerv u dětí je poměrně citlivý na zvýšení nitroočního tlaku a poměrně rychle atrofuje. To vede ke zhoršení zrakové ostrosti a ke ztrátě periferního vidění. Medikamentózní léčba není většinou dostačující. Dalšímu postupu onemocnění může zabránit chirurgický zákrok. Onemocnění může být jednostranné i oboustranné. Kongenitální glaukom vede přibližně v polovině případů ke slabozrakosti, ale často taky k praktické nebo úplné nevidomosti.

Další vrozená postižení, která mají za následek těžké postižení zraku, jsou **anoftalmus** a **mikroftalmus**. Obě vady mohou být jednostranné, nebo mohou postihovat obě oči. Při

---

57 Kraus, Hanuš. *Kompendium očního lékařství*. Praha, 1997, s. 169

anofthalmu může bulbus úplně chybět, ale běžnější je, že jsou vytvořené pouze některé jeho části. Obvykle je anofthalmus součástí mnohočetných abnormalit (jako je například trisomie 13). Mikroftalmus je vrozeně zmenšený bulbus. Může se vyskytovat zároveň s dalšími abnormalitami (zákaly rohovky, katarakta a další).

Nejzávažnější oční onkologické onemocnění v dětském věku je **retinoblastom**. Vyskytuje se u 1 : 12 500 až 1 : 15 000 živě narozených dětí. Nádor v tomto případě vyrůstá ze sítnice. U třetiny nemocných je retinoblastom oboustranný. Je buď vrozený, nebo vzniká během prvních let života (obvykle do 6 let). Podíl dědičně podmíněných retinoblastomů se stále zvyšuje. Nádor bývá obvykle diagnostikován až v pokročilém stádiu, kdy nádorové hmoty již vyplňují sklivcový prostor. V tomto případě je pro záchranu života nutná okamžitá enukleace (vyjmutí oka), aby se předešlo metastázám do druhého oka či dalších tkání. Při zachycení onemocnění v časnějších stádiích je ještě možná částečná záchrana zraku.

**Kortikální postižení zraku** je zraková vada vyskytující se především u kombinovaného postižení. Z fyziologického hlediska může být stavba oka v pořádku, ale funkce mozku a zrakových drah je porušena. Často se tato vada projevuje proměnlivým užíváním zraku.<sup>58</sup>

### 3.3 Specifika vývoje předškolního dítěte se zrakovým postižením

Předškolní věk je obdobím iniciativy, aktivity a sebepoznávání. U dětí se závažnějším postižením tato potřeba nemusí vůbec vzniknout. Zvláště pokud se u nich nevytváří kompetence, díky kterým by se potřeba aktivity a sebepoznávání uspokojovala. Můžeme se proto u těchto dětí v předškolním věku setkat s upřednostňováním stereotypu a závislosti.<sup>59</sup>

*„Zraková vada ovlivňuje vývoj takto postiženého dítěte v závislosti na charakteru handicapu (označovaném diagnózou), jeho závažnosti...“<sup>60</sup>* Jelikož hmatové knihy, kterým se budeme věnovat v závěrečné části práce, jsou primárně určeny pro osoby s těžkým zrakovým postižením, zaměříme se i v této kapitole na vývoj dítěte s tímto typem vady. Vývoj dětí s lehčí zrakovou vadou, při které stačí korekce dioptrickými brýlemi, má v podstatě stejný

58 Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 26-30

Kraus, Hanuš. *Kompendium očního lékařství*. Praha, 1997, s. 144, 149-150, 157, 169, 208, 248-249, 254

59 Vágnerová, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*, 1995, s. 96

60 Vágnerová, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*, 1995, s. 11

průběh jako u dětí bez zrakové vady.

Vývoj je také ovlivněn dobou vzniku postižení. Vzhledem k tomu, že se tato práce zabývá dítětem v předškolním období, v následující kapitole se budeme věnovat vývoji dítěte, u kterého je zraková vada vrozená či k ní došlo brzy po narození.

Vrozené postižení hraje důležitou roli pro postoj rodičů k dítěti. Dítě je v tomto případě již od začátku hodnoceno jako handicapované. Vztah rodičů k dítěti má rozhodující význam pro správný vývoj dítěte se zrakovým postižením.<sup>61</sup>

Jak již bylo zmíněno výše, je zrak jen jedním z našich smyslů, ale je nejvýznamnější vzhledem k získávání informací.

Těžké zrakové postižení má tedy za následek omezení v příjmu informací. Nedostatkem nebo absencí vizuálních podnětů dochází k senzorické deprivaci. „*Dítě trpí menším přísunem podnětů a má méně zkušeností*“.<sup>62</sup> Narušená schopnost zrakového vnímání má dopad do jisté míry na fyzický i psychický vývoj dítěte. Obzvláště v raném a předškolním věku budou u dětí se zrakovým postižením patrné odlišnosti či opoždění ve vývoji v porovnání s dětmi s neporušeným zrakovým vnímáním.<sup>63</sup>

Stejně jako je tomu i u jiných postižení, ovlivňuje zraková vada celou osobnost dítěte a jeho psychický vývoj. Různé odlišnosti ve vývoji zrakově postiženého jedince můžeme označit jako změny sekundárního charakteru. To jsou změny, které vyplývají z primárního postižení – v našem případě tedy z postižení zrakového.<sup>64</sup>

## Hra

Jak již bylo zmíněno výše, předškolní období je věk hry. U dětí s těžkým postižením zraku je někdy hra velmi odlišná od her ostatních dětí. Vývoj hry přitom u zrakově postižených dětí prochází stejnými fázemi jako u intaktních dětí, ale hra samotná vypadá

---

61 Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 60

62 Květoňová-Švecová, Lea, ed. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*, 2004, s. 80

63 Kudelová, Ivana a Lea Květoňová-Švecová. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*, 1996, s. 41

64 Vágnerová, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*, 1995, s. 11

odlišně. Děti se zrakovým postižením potřebují také při hře větší podporu. Někdy hra může pro externí pozorovatele vypadat natolik odlišně, že ji mohou nesprávně chápat.

Pokud si například bude zdravé dítě hrát s panenkami nebo plyšovými zvířátky, bude s nimi nejspíš pohybovat tak, jak by to dané situaci odpovídalo. Za jednotlivé postavy pak bude dítě i mluvit, povede mezi panenkami dialog a podobně. U děvčat se v předškolním věku jistě setkáme i se zálibou v převlékání a upravování panenek podle tématu hry. Dítě s postižením zraku si při stejné hře (například při hře s panenkami na svatbu) bude počínat jinak nežli intaktní dítě. Hračky (panenky) například drží v rukou nebo je má položené vedle sebe a na všechny sahá a prohlíží si je rukama. Také slovní stránka bude od prvního příkladu odlišná. Namísto mluvení za panenky, bude si dítě spíše pro sebe popisovat co panenky dělají a co si říkají.

Odlišnosti hry je dobré pochopit proto, že můžeme díky tomu dítě v jednotlivých obdobích podporovat, aby se hrou bavilo i rozvíjelo.<sup>65</sup>

### **Fáze vývoje hry**

Jak již bylo řečeno, hra zrakově postižených dětí má stejné fáze jako hra ostatních dětí. U dětí se zrakovým handicapem mohou ovšem být jednotlivé fáze opožděné, ale především probíhají odlišně. Zaměříme se proto nyní na porovnání hry dětí s těžkým zrakovým postižením a hry dětí intaktních.

### **Manipulační hra**

Převážně v raném věku se můžeme setkat s manipulační hrou. Při manipulačním typu hry dítě s objekty manipuluje, dotýká se jich, mačká je nebo je pouze drží. Kromě rukou dítě předměty zkoumá i ústy. Často děti baví hračkami házet.

Nevidomé děti se před manipulací s předměty zaměřují na zvuky v okolí, na chuťové, čichové a hmatové zážitky. Pro to, aby si hrály s předměty, je většinou potřeba dost času a prostoru. Již v této fázi můžeme pozorovat zpravidla opoždění, jelikož nevidomé děti se s předměty naučí manipulovat zpravidla až po prvním roce života. Manipulační hra je pro tyto děti podstatná, jelikož dítě potřebuje každý předmět, se kterým si bude hrát, nejprve podrobně

---

<sup>65</sup> Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 130-131

poznat. Pro velmi malé děti je manipulační hra často jediný a dominantní druh hry. „*Teprve když má dítě lepší senzomotorické schopnosti. Snižuje se čas trávený manipulační hrou.*“<sup>66</sup>

### **Kombinační hra**

Další fáze vývoje hry je hra kombinační. Při tomto typu hry dítě pracuje s několika předměty zároveň. Dítě zajímá vzájemná reakce předmětů, staví je na sebe, bouchá jimi o sebe a podobně. Patří sem i třídění předmětů podle různých vlastností.

Nevidomé děti rády bouchají předměty o sebe nebo o okolí. Dovedou pozorně naslouchat zvukům, které samy vytvářejí a které poté v různých obměnách opakují. Nevidomé děti zajímají často spíše časové sekvence, proto často rády vyťukávají různé rytmy. Při opakování zvuků mluvené řeči u mladších dětí nejde tolik o opakování smysluplných spojení, nýbrž o opakování zvuků, rytmů a slov. Oblíbené je také porovnávání vůní, tvarů, váhy a velikostí. Třídění a vytváření taveb je již složitější a je zde nutná obvykle pomoc rodičů. Většinou si nevidomé děti hrají se zvuky svého okolí, nežli by si hrály se stavebnicemi samotnými. Kombinační i manipulační hra zůstává pro dítě zajímavá ještě dlouho poté, co dítě objeví další fáze hry.

### **Funkční hra**

V následující etapě se dítě dostává k funkční hře. Dítě používá předměty podle toho, k čemu slouží. Napodobuje v práci s nimi to, co vidí ve svém okolí.

Nevidomé děti (i děti se zbytky zraku) nemají o činnosti lidí v okolí a o užívání okolních předmětů dobrou představu. Proto nemohou jednání ostatních napodobovat. Je nutné, aby jim ostatní svoji činnost popisovali a zároveň i vysvětlili, jak a proč to dělají. Podmínkou pro funkční hru je kromě rozpoznání předmětu také imitace. Ta je u nevidomých dětí omezena na napodobování zvuků. Nevidomé děti proto při funkční hře častěji napodobují reálné zvuky vydávané předměty a o předmětech vyprávějí. Některé děti pro funkční hru předměty nepotřebují vůbec, ale napodobují jen jejich zvuky.

### **Symbolická hra**

V další fázi se setkáváme se symbolickou hrou. Jedná se o takovou hru, při které dítě jedná s předměty jako se živými tvory (panenka se stane skutečným miminkem), používá

---

66 Broek, E. G. C. van den, Yolanda Moleman a Joop Hellendoorn. *Škála vývoje hry dětí se zrakovým postižením*, 2015, s. 14



fyzicky nepřítomné předměty (vaření v imaginárním hrnci, pije z prázdného kelímku) nebo jeden předmět nahrazuje jiným (talíř slouží jako volant, sprchová hlavice jako telefon), hraje si na činnosti, které normálně nikdy nedělá, hraje si na někoho jiného (na maminku, učitele). Na tento typ hry můžeme pohlížet, stejně jako na jazyk, jako na dovednost přetvořit zkušenosti v symboly.

Nevidomé děti si v symbolické hře nejprve hrají s jazykem (vydávání zvuků jako zvířata, strašidla). Pokud si nevidomé dítě hraje symbolicky s předměty, bude jednak používat menší počet vybraných předmětů a také s nimi nebude tolik manipulovat jako dítě bez zrakového handicapu. Častěji se spíš setkáme s tím, že dítě zvolené předměty drží v ruce, děj hry vypráví a napodobuje u toho zvuky z reálného světa.

### **Senzopatická hra**

Nakonec můžeme uvést ještě jednu zvláštní kategorii hry, kterou je hra senzopatická. Tato hra by mohla být zařazena pod funkční hru. Broek ji vyčlenila jako samostatnou kategorii, jelikož se senzopatická hra vyvíjí nezávisle na ostatních formách hry s předměty. Jedná se o hru s materiálem, kdy zážitek vychází z materiálu samotného – z pocitů vycházejících z kontaktu s materiálem. Senzopatická hra začíná u nevidomých dětí již od kombinační fáze hry. Dítě materiál při senzopatické hře vnímá velmi intenzivně - například při přehrabování se rukama v písku, otírá se tváří o příjemnou textilií či kožešinu, krouží rukama v pěně nebo se s potěšením válí v bazénku s míčky. Při tomto typu hry nejde o výsledek (jako je tomu například u stavění), nýbrž o prožitek.

U dětí se zrakovým postižením můžeme v tomto typu hry pozorovat dvě základní skupiny. U některých dětí je tato hra velmi oblíbená, jiné děti dotek určitých materiálů nesnáší nebo se jich bojí. Většinou jsou „neoblíbené“ materiály ty, které ulpívají na prstech, a tím pádem omezují příjem informací pocházejících z hmatu. Dále jsou většinou dětem nepříjemné sypké a studené materiály. Můžeme říct, že obvykle se s odmítáním určitých materiálů setkáme spíše u dětí, které preferují sluchové vnímání nad hmatovým.

Jak budeme uvádět podrobněji v kapitole zabývající se hmatovým vnímáním, je potřebné děti k hmatání a zkoumání materiálů cíleně postupně přivádět.<sup>67</sup>

67 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 131-134

Broek, E. G. C. van den, Yolanda Moleman a Joop Hellendoorn. *Škála vývoje hry dětí se zrakovým postižením*, 2015, s. 12-18, 30

## Místo pro hru

Dítě při hře potřebuje mít v prostoru, ve kterém se nachází, pocit bezpečí. Pokud se dítě cítí nejisté nebo ohrožené, nebude si chtít hrát. Proto je potřeba, aby děti, které se v prostoru nemohou orientovat zrakem, měly ohraničené místo na hraní. Už v kojeneckém věku můžeme využít ideu ohraničeného prostoru. Dánská psychologka Lilli Nielsen vytvořila koncept „little room“. Jedná se o prostor ve tvaru krychle takových rozměrů, aby uvnitř ležící dítě dosáhlo na stěny. Prostor je uzavřený třemi bočními stěnami a čtvrtou, horní deskou. Kojenec (či starší dítě) leží uvnitř na zádech (nožičkami směrem ven). Ze stropu little room visí do prostoru zavěšené různé předměty (běžně užívané – drobné nádoby, hřebek, klíč apod.) Dítě tyto předměty může pomocí rukou a nohou objevovat, hrát si s nimi a zkoumat je. Malý prostor umožňuje poznávání vlastní aktivitou i dítěti, které ještě zcela své pohybové možnosti neobjevilo. Stěny současně tlumí okolní rušivé zvuky, takže se dítě může lépe soustředit a také si v tomto prostředí spíše uvědomí spojitost mezi svým pohybem a zvukem předmětu, který byl pohybem vyvolán.

V mateřské škole může dětem se zrakovým postižením dělat problém hluk a zmatek. Proto pro něj můžeme v části místnosti vytvořit „chráněnou oblast“. Ta může být tvořená dřevěnou ohrádkou nebo ještě lépe může být prostor ohraničený nábytkem (ve kterém může mít dítě na dosah i hračky) s pevnou vstupní přepážkou. Tento prostor se může postupně rozšiřovat.

Co se týče prostoru na hraní, musíme brát v potaz i preference dítěte. Některé děti si například raději hrají pod pracovním stolem nežli v dětském pokoji. Nejen prostor samotný, ale také jeho správné uspořádání, je pro pocit bezpečí důležité. Dítě by se mělo v prostoru orientovat. K označení úložných prostor můžeme použít hmatové či kontrastní označení (podle toho, má-li dítě zbytky zraku či nikoli). Když má dítě přehled o tom, kde má své hračky uložené, snadno je pak najde, až si s nimi bude chtít hrát.<sup>68</sup>

## Hračky

Otázkou, která se k tématu hry naskýtá, je: Jaké hračky jsou pro děti se zrakovým postižením vhodné? Mají se dítěti pořizovat speciální hračky, nebo jsou dostačující běžné

68 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 133-134, 138, 168

hračky? Můžeme říci, že pro dítě se zrakovým postižením jsou vhodné oba typy. Vyrábějí se speciální hračky, které jsou ozvučené, svítící nebo kontrastní, zajímavé po hmatové stránce. Ovšem i běžné hračky mohou být pro zrakově postižené dítě zajímavé.

Při výběru se na tyto hračky musíme dívat z jiného pohledu, než jak bychom to dělali u intaktních dětí. U dítěte se zbytky zraku budeme jistě hledět i na vizuální stránku. Pro takovéto dítě je vhodná hračka dostatečně kontrastní. Dále by nás mělo zajímat, z jakého materiálu je hračka vyrobená. Je to materiál příjemný na dotek? Jsou použité materiály zajímavé či kontrastní? Ozvučení hračky bude pro dítě také jistě atraktivní. Hračka ovšem nemusí pískat či hrát melodii. Může to být například zvuk vydávaný při manipulaci s ní nebo předmět vydává zvuk, pokud se po něm například přejíždí nehtem. Pro nevidomé děti je také často obzvlášť zajímavé a přitažlivé, když se některé části hračky pohybují. Obecně platí, že hračka, která se zdá zajímavá nám, nemusí být atraktivní pro dítě (a také opačně). Stejně tak dítě může zaujmout předmět, který pro nás zajímavý není.

Dítě si ovšem nemusí hrát pouze s hračkami (které byly k tomuto účelu vyrobeny). I běžné předměty - jako nádobí, klíče nebo krabice - mohou být ke hře využity. Je to i nanejvýš vhodné. Dítě se takto hrou seznamuje s předměty a materiály, které by mělo znát.

Nevidomé děti si často hrají stále se stejným typem hraček. Proto potřebují podporu a vedení ze strany dospělých k tomu, aby si začaly hrát i s jinými hračkami.<sup>69</sup>

## **Rozvoj motorických schopností**

Předškolní dítě má velkou potřebu pohybu. Nejinak je tomu i u dětí s těžkým postižením zraku. U nich můžeme pozorovat již v předchozím období – batolecím věku - vznik náhradních pohybových mechanismů, které nahrazují samostatný pohyb. Často se jedná o stereotypní pohyby, jako kývání, třepání rukama, poskoky etc. U dětí s těžkým zrakovým postižením dochází ve vývoji v oblasti samostatného pohybu k opoždění.

Pohyb motivovaný vizuálními podněty je mnohem jednodušší nežli pohyb za zvukem. Vidící dítě je motivované pro pohyb, vidí-li ve svém okolí zajímavé předměty. Nevidomé dítě

---

69 Broek, E. G. C. van den, Yolanda Moleman a Joop Hellendoorn. *Škála vývoje hry dětí se zrakovým postižením*, 2015, s. 15

Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 137

v tomto směru ztrácí k pohybu motivaci, proto u něj může docházet v pohybovém vývoji ke zpoždění či k neobvyklému průběhu. To, že dítě nemůže využívat zrak, jej zásadně ovlivňuje. Dítě má především jiný způsob, jakým se učí pohybům. Pořadí pohybů bude také odlišné.

V předškolním věku již k tak velkým změnám v pohybu nedochází. Pro představu specifického vývoje dětí se zrakovým postižením můžeme uvést několik příkladů z předchozího období. Zatímco vidící děti obvykle zvládnou jako jeden z prvních úkonů pasení koníček (tedy pohyb, kdy dítě ležící na břiše zvedá hlavu a opírá se o ruce), nevidomé děti zpravidla stejný pohyb zvládnou až po samostatném sedu. Důvod je zde zřejmý: pro vidící dítě je tato poloha přínosná tím, že mu umožňuje lépe pozorovat svět okolo sebe. Nevidomé dítě ovšem tuto motivaci nemá, a proto při otočení na břicho zůstane obličejem zabořené do podložky. Vidící dítě v dalších etapách zvládá obvykle (v tomto pořadí) lezení, chůzi za ruku podél nábytku a samostatné přejítí místnosti. Dítě se zrakovým postižením si nejprve osvojí chůzi za ruku podél nábytku a až poté leze. Co se týče chůze, nevidomé děti začínají zpravidla chodit se zpožděním oproti dětem vidícím, a to kolem osmnáctého až dvacátého měsíce věku. Dítě bude k pohybu také potřebovat jinou motivaci a jinou pomoc.<sup>70</sup>

## Orientace v prostoru

Pro objevování okolí může mít dítě s těžkým postižením zraku nedostatek sebevědomí, jelikož si není jisté v orientaci v prostředí. Vytvoření představy o prostředí, kde se dítě nachází, je velmi náročné. Na rozdíl od vidících dětí dítě se zrakovým handicapem musí při pohybu v prostoru vynaložit mnohem větší úsilí, jelikož odhaluje prostor a lokalizuje svou polohu v něm díky velké koncentraci a kontrole vědomí.

Kochová uvádí, že pojem „prostorová orientace“ můžeme chápat dvěma způsoby. Zprv je to „*ucelený systém nácviku spadající do rehabilitace nevidomých, často je spojován s pojmem samostatný pohyb...*“ V druhém pojetí „*jde o způsob, jakým chápeme to, kde právě jsme, jaká je souvislost tohoto místa s okolím, kudy odtud apod.*“<sup>71</sup> Jak bylo

<sup>70</sup> Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 63, 71, 89

Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 66, 68

<sup>71</sup> Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 83

uvedeno výše, zrak přináší 70 až 90% informací o okolním světě. Jelikož prostorové vnímání je také jednou z vlastností zraku, má nevidomé dítě prostorovou orientaci podstatně ztíženou.

Proto orientaci u dítěte se zrakovým postižením podporujeme již od prvních měsíců života. V těchto počátcích se podpora orientace v prostoru týká hlavně orientace na vlastním těle a v nejbližším okolí (jako je například dětská postýlka).

V předškolním období už se dítě pohybuje relativně samo a mělo by také zvládat základní orientaci na svém těle. V tomto věku by již také dítě mělo začít používat prostorové pojmy včetně pojmů pravolevé orientace. Přibližně od čtyř let by je dítě mělo začít používat samo. Stejně jako v dalších oblastech vývoje i zde musíme brát v potaz, že je vývoj záležitost individuální. Prostor, ve kterém se dítě musí orientovat, se v tomto období rozšiřuje na pokoj, byt či dům a dále i na okolí bydliště.

Musíme mít na paměti, že dítě potřebuje samo získat zkušenosti s prostorem. Pokud budeme dítě neustále vodit za ruku, nosit nebo vozit v kočárku, připravíme ho o množství zážitků. V tomto období je navíc mozek dítěte nejvíce nastaven pro takovéto učení a přehnanou péčí bychom toto období mohli promeškat. Chybějící zrakové zkušenosti je potřeba nahradit zkušenostmi hmatovými. Dítě by mělo mít možnost ohmatat si důkladně předměty ve svém okolí (i takové, jako je kanál nebo výfuk od auta). Díky tomu se dítě bude lépe orientovat ve světě a také tím zabráníme nebo výrazně omezíme vznik verbalismů (o kterých budeme podrobněji mluvit v kapitole věnované řeči)<sup>72</sup>.

Už v raném a předškolním věku by se zrakově postižené dítě mělo seznamovat s nácvikem prostorové orientace a samostatného pohybu. V tomto období se na nácviku podílejí rodiče, poradci rané péče, speciální pedagogové ze speciálně pedagogických center. Výuka techniky používání bílé hole probíhá obvykle až ve třetí třídě základní školy. Je ovšem třeba využít předškolní období pro přípravu, jinak by dítě později s bílou holí nemohlo začít. V tomto období je nácvik samostatného pohybu pod vedením poradců rané péče a školených instruktorů prostorové orientace a samostatného pohybu. Odborník na prostorovou orientaci a samostatný pohyb doporučí rodině nejvhodnější pomůcky, které slouží dítěti jako „předhole“, a také rodičům vysvětlí, jak mají s dítětem co nejvhodněji postupovat.

Nácvik není jednoduchý, je zapotřebí množství času, trpělivosti, tělesných i duševních

---

72 Kočová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 84, 85, 93

sil. Výsledkem je ale to, že dítě je schopné orientovat se v menších i větších prostorech, je v nejvyšší možné míře samostatné, spokojené a bez stresu.<sup>73</sup>

## Kognitivní vývoj

### Vnímání

*„Zrak není jediným smyslem, který správně odráží okolní svět, ale poskytuje nejvíce autentické vjemy předmětů“*<sup>74</sup> Absence zraku proto musí být nahrazena kompenzačními smysly (sluchem, hmatem a kinestetickými pocity).

Ve společnosti se často můžeme setkat s názory, že nevidomí jedinci jsou obdařeni zvýšenou citlivostí či vytříbeností mimozrakových smyslů – tedy sluchu, hmatu, čichu a chuti. Někdy se setkáme i s míněním, že nevidomí mají jakýsi „šestý smysl“. Důvodem, proč tyto pověry přetrvávají, je nejspíš skutečnost, že mnoho nevidomých osob vykonává činnosti a žije takovým způsobem, že to přesahuje očekávání ostatních lidí (v roli vnějšího pozorovatele). Hypotézu o smyslové kompenzaci, podle které by nevidomé osoby měly mít díky automatickým fyziologickým změnám pozitivně změněné prahy citlivosti svých zbývajících smyslů, byla vyvrácená S. P. Hayesem. Ovšem i on shledal, že řada osob od narození nevidomých projevuje mimořádné schopnosti v některých složitějších úkolech, jako je například lokalizace sluchových podnětů v prostoru. O několik let později ve výzkumech této problematiky pokračoval Rice. Ten dospěl k názoru, že mimořádné schopnosti u zrakově postižených jedinců nevznikají samočinně, ale jsou rozvíjeny vhodnou výchovnou péčí v raném věku. Kompenzaci zrakové ztráty můžeme chápat jako souhrnný výsledek celkového rozvoje všech kognitivních funkcí osobnosti – tedy mimozrakového vnímání, myšlení, pozornosti, paměti, představivosti a řeči. U dětí se zrakovým postižením (i u později osleplých lidí) je proto výcvik smyslů zásadní. U osob, u kterých je to možné, musíme klást důraz i na využívání zbylého vidění.<sup>75</sup>

73 Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 64

Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 95, 96

74 Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 61

75 Čálek, Oldřich, Zdeněk Holubář a Josef Cerha. *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených.*, 1991, s. 29, 30, 32

Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*,

Významnou roli hraje sluchové vnímání. To se uplatňuje především v prostorové a sociální orientaci a v procesech zprostředkovaného poznávání. Dítě se zrakovým postižením se musí naučit využívat svůj sluch mnohem více než dítě vidící, které má velký přísun vizuálních podnětů. Jak již bylo zmíněno výše, není pravdou, že by osoby zrakově postižené měly lepší sluch. Často se jedná pouze o aktivnější využití sluchového analyzátoru. Sluch – konkrétně schopnost lokalizace zvuku v prostoru a úroveň sluchové paměti – je důležitý předpoklad pro orientaci v prostoru.<sup>76</sup>

Hmatovému vnímání budeme věnovat samostatnou kapitolu na konci této druhé části práce, jelikož je pro hmatové knihy naprosto klíčové.

## **Myšlení a představy**

Vnímání tvoří v podstatě základ, na kterém jsou postaveny představy a na nich myšlení. Pokud tedy je omezené vnímání, bude to mít za následek ovlivnění i dalších procesů. Nejvýraznější odlišnosti v této oblasti můžeme pozorovat u dětí vrozeně nevidomých.

Představy bychom mohli označit jako obrazy vytvořené v naší mysli. Tyto obrazy pak probíhají myslí při vnímání určitého předmětu, nebo i ve chvílích, kdy zrovna předmět nevnímáme. Můžeme říct, že díky představám vlastně dokážeme myslet. U jedinců se zrakovým postižením se při zkoumání představ setkáme s několika typickými znaky. Jedním je například zlomkovitost. I u vidících osob se s tímto jevem setkáme. Naše představa předmětu nebude nikdy stejná jako předmět samotný. My si vybavujeme pouze zlomek jeho vlastností. Toto vybírání určitých znaků tedy nazýváme zlomkovitost. Problémem se stává to, když jsou námi vybrané znaky nepodstatné a podstatné vlastnosti opomíjíme. Tato potíž hrozí více lidem se zrakovým postižením. Například pro předmět nůžek jsou nejpodstatnějším znakem ostré čepěle. Pokud ale nevidomému dítěti dají rodiče nůžky do ruky vždy jen na chvíli a nedovolí mu, aby si čepěle ohmatalo, budou pro dítě nejdůležitějším znakem nůžek dvě oka, za která nůžky drží. Aby si dítě mohlo vytvářet co nejpřesnější představy o okolním světě, musí mít nejprve dostatek zkušeností z vnímání. Budeme podporovat nejen aktivity pro rozvoj hmatového vnímání, ale i pro rozvoj ostatních smyslů. Důležité jsou také komunikace

---

2007, s. 61-62

76 Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 62

s dětmi a naše pomoc s uváděním věcí do souvislostí. Samotný dialog totiž není účinný, pokud není vytvořena relace mezi označovaným a označujícím. Nevidomé děti nebudou chápat, „co“ patří k „čemu“, tak rychle jako děti vidící. Obojí pro ně existuje paralelně vedle sebe. Soustavný, chápavý a trpělivý dialog (členů rodiny a okolí) tento problém dokáže překonat. Ke zpracovávání a zpřesňování zlomkovitých představ nám pak pomáhá myšlení (respektive myšlenkové procesy, mezi které patří například porovnávání).<sup>77</sup>

Myšlení je proces, který probíhá jak vědomě tak i nevědomě. Sestává se z jednotlivých myšlenkových operací. Jelikož se omezení či absence zraku projevuje na podobě vnímání, od kterých se odvíjejí představy, bude mít zrakové postižení vliv i na myšlení, které na představy navazuje. Protože dítě se zrakovým postižením musí překonávat nedostatečnost vnímání a představ, jsou na myšlení těchto dětí kladeny vyšší nároky. Pro předškolní dítě je podstatná aktuálně vnímaná podoba světa. Pokud například předmět změní tvar, ztrácí pro dítě svou původní totožnost. Pro dítě se zrakovým postižením je v tomto případě realita ještě méně pochopitelná. Dále se u nevidomých dětí často setkáváme s problémy v oblasti porovnávání a přirovnávání předmětů, určování shodných znaků a vlastností u předmětů a zevšeobecňování. Vhodný výchovně vzdělávací proces nám ovšem tyto problémy umožní překonat. U malých dětí můžeme podporovat myšlení a představy prací se schováváním předmětů, hledáním zdroje zvuků a později můžeme dítě seznámit s hmatovým či zvukovým pexesem, předmětovými pohádkami a hmatovými knihami.<sup>78</sup>

## Paměť

Paměť má pro osoby s těžkým postižením zraku velký význam. Vzhledem k životní situaci bývá u těchto lidí lépe rozvinuta nežli u osob vidících.<sup>79</sup>

---

77 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 55-57

Čálek, Oldřich, Zdeněk Holubář a Josef Cerha. *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených.*, Praha, 1991, s. 36

78 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 58-60

Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 63

Vágnerová, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*, 1995, s.105

79 Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 63



## Řeč

„*Předškolní věk je charakteristický rozvojem řeči – slovní zásoby, lepším chápáním syntaktických vztahů ve větách a tvorby slov.*“<sup>80</sup> U dětí s lehkou zrakovou vadou nebude mít tento fakt vliv na vývoj řeči. Vliv postižení na vývoj řeči je ovšem dost výrazný u dětí s těžkým zrakovým postižením. U těchto dětí bývá v předškolním věku vývoj řeči opožděný, a to až do školního věku (okolo sedmi až deseti let).

Zároveň má řeč pro těžce zrakově postižené osoby větší význam nežli pro osoby intaktní. U jedinců s těžkým postižením zraku můžeme hovořit o kompenzačním významu řeči a jazyka. Nedostatečná nebo chybějící zraková stimulace a poznatky z ní vyplývající mohou být nahrazeny jejich slovním popisem. Touto cestou – verbálním sdělením - se mohou jedinci se zrakovým postižením dozvědět informace, které jsou pro ně jinak těžko dosažitelné nebo dokonce nedostupné.

Je však třeba mít na paměti, že verbální informace mohou převažovat nad jinými zkušenostmi, ale nebudou mít patřičný obsah. U nevidomých dětí se často s touto problematikou setkáváme. Tento jev, kdy dítě používá prázdné pojmy bez přesného pochopení jejich významu, nazýváme *verbalismus*. Riziko je o to větší, že jsou děti často motivovány k takovému způsobu získávání informací, jelikož je to rychlejší a pohodlnější, nežli například hmatové vnímání.

Obtíže se mohou vyskytnout i ve fonetické rovině řeči, jelikož dítě se zrakovým postižením nemůže odezírat správné postavení mluvidel při tvoření jednotlivých hlásek. Častá je například nedostatečná diferenciací hlásek N a M, s čímž se u vidících dětí setkáme jen velmi vzácně.

Větší problém, nežli rozvoj řečových dovedností, může být neverbální složka komunikace. Dítě s těžkým postižením zraku nemá možnost vnímat a rozlišovat při rozhovoru neverbální signály, jako jsou například mimické či gestické projevy. Při komunikaci se zrakově postiženými jedinci si tento fakt musíme uvědomovat a mít na paměti, že například výraz naší tváře dítě nevidí.

Zpoždění ve vývoji řeči se začne vyrovnávat s nástupem dítěte do školy. Pokrok nadchází také díky učení Braillova písma, které dítě uvádí do čtení a psaní a rozšiřuje tak jeho

<sup>80</sup> Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 90

komunikační možnosti.<sup>81</sup>

## Socializace

Osobnost člověka je vytvářena stykem a interakcí s dalšími jedinci v určitém společenském prostředí. Prvním tímto prostředím, do kterého dítě vstupuje, je rodina. To, jak rodina (hlavně rodiče) dítě s postižením přijmou, je naprosto zásadní. Pokud rodiče akceptují postižení svého dítěte, pomáhá to i dítěti samotnému akceptovat své postižení. Přínosný je pro dítě také kontakt se sourozenci a prarodiči, kteří k němu přistupují jinak než rodiče. Je také vhodné, aby si dítě postupně zvykalo na odloučení. Hlídaní u příbuzných či přátel může být nejprve jen na krátkou dobu, později třeba i na víkend. Pro dítě je velice důležité, aby se naučilo poslouchat i jiné dospělé autority, nežli jsou rodiče.

Jak již bylo zmíněno v první části práce, předškolní dítě rozšiřuje v tomto věku svůj okruh sociálních kontaktů i mimo rodinu. Jinak tomu není ani u dětí se zrakovým postižením. V předškolním věku se dítě dostává do kolektivu v mateřské škole. Zde se často poprvé setkává s tím, že je vnímáno jako odlišné. Na rozdíl od rodiny, kde je dítě (v ideálním případě) akceptováno automaticky, si v tomto kolektivu musí své postavení vydobýt.

Předškolní věk je období aktivity a sebeprosazení. V dětské skupině může dítě tuto potřebu dobře realizovat v roli soupeře, jelikož se zde jedná o vztahy na stejné úrovni. Děti se zrakovým postižením se prosazují obtížněji. Vzhledem k tomu, že jejich kompetence bývají v porovnání s ostatními vrstevníky menší, může pro ně už samotná akceptace dětskou skupinou být obtížná. Získání nějaké prestižnější role bývá proto obvykle nedosažitelné. I zde je důležitý přístup dospělých. Velmi nevhodné je například postavení postiženého dítěte do výjimečné pozice tím, že budeme nutit ostatní děti, aby se k postiženému kamarádovi chovaly s ohledem a respektovaly jeho postižení. Takto pak bude dítě s postižením vnímáno jako odlišné, méně schopné, které se ostatním nemůže vyrovnat a nemá šanci získat si uspokojující pozici samo. Dobrý učitel či asistent je důležitým pomocníkem, který dětem může pomoci s budováním dobrých vztahů.

81 Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 63, 64, 90  
Vágnerová, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku: [skripta pro posluchače pedagogické fakulty]*, 1995, s. 93  
Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 61

Nevidomé děti se někdy dokáží bavit lépe s dospělými než se svými vrstevníky. Mají často odlišná témata k rozhovoru než ostatní děti (například co rád poslouchám...).

Je tedy potřeba, aby se rodiče věnovali socializaci svého dítěte se zvláštním ohledem a pomohli mu vytvářet přátelské vztahy.<sup>82</sup>

### 3.4 Hmatové vnímání

Hmat je pro děti se zrakovým postižením důležitý nejen ve vztahu k hmatovým knihám, ale nahrazuje těmto dětem (společně s ostatními smysly) to, co nemohou vnímat zrakem. Jak již bylo uvedeno výše, není pravdou, že by hmat a ostatní smysly byly přirozeně o to lepší, o co horší je jejich zrak. Nesmíme proto rozvoj hmatového vnímání zanedbat a už od raného věku je třeba věnovat mu pozornost.

Zrakové a hmatové vnímání má za účel vytvoření obrazu vnímaného předmětu. Hmatem a zrakem jsme schopni vnímat u předmětu jeho tvar, velikost, směr, vzdálenost, trojrozměrnost, klid i pohyb. Jedině zrak může rozeznat barvy. A pouze hmatem rozeznáme tvrdost, váhu, teplotu. Přestože hmatem můžeme vnímat více vlastností, neodrážejí hmatové obrazy skutečnost přesněji. Hmatem lze vnímat předměty jen na vzdálenost naší ruky.<sup>83</sup>

Jiří Mojžíšek (, který je sám nevidomý) k rozdílu mezi zrakovým a hmatovým vnímáním uvádí., že: „*Zrak začíná poznávat od celku, pokud jej obsáhne, a postupně přechází k podrobnostem. Když uvidíme koně, je to pro nás nejdřív zvíře. Všimneme si, jaký má tvar těla a hlavy, ze zvířete se pro nás stane kůň (...)* Hmat začne u podrobností a postupně se propracovává k celku. Pokud máme rýmu a přijdeme ke koni, pravděpodobně to pro nás bude něco chlupatého. Je to teplé, asi je to zvíře.“<sup>84</sup>

U hmatového vnímání je také dobré mít na paměti, že se ve svých funkcích liší pravá a levá ruka a jednotlivé prsty.

---

82 Hamadová, Petra, Lea Květoňová-Švecová a Zita Nováková. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, 2007, s. 64, 80

Vágnerová, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku: [skripta pro posluchače pedagogické fakulty]*, 1995, s. 100-101

Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 155-157

83 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 43-45

84 Mojžíšek, Jiří. *Od reality k obrázku.*, 2010, s. 8 (elektronická verze publikace)

Můžeme říci, že hmatové vnímání je na rozdíl od zrakového mnohem vnímavější na drobné nepřesnosti. Na to je třeba dbát i při výrobě hmatových ilustrací. I malé vidící dítě rozpozná kolečko, přestože může být nakreslené nedokonale. Naopak nevidomé dítě si v případě špatně vystřiženého obrysu nemusí být jisté, o jaký tvar jde. I takový drobný detail, jako je zaschlá kapka lepidla, může být matoucí, jelikož ji dítě může považovat za nesrozumitelný detail obrázku.

Hmatové vnímání na rozdíl od zrakového nikdy nezakresluje. Proto je pro nevidomé děti téměř nepochopitelná perspektiva. Pro hmat bude například pravý úhel vždy pravým úhlem.<sup>85</sup>

### **Rozvíjení hmatového vnímáním**

Rozvíjení hmatového vnímání by mělo trvat celý život. Úkolem rodiče je motivovat dítě, aby hmatalo rádo, a pěstovat u něj citlivost hmatu. Není zapotřebí složitých postupů. Nejvíce příležitostí se nám naskytne v každodenním životě rodiny. Když například chystáme jídlo, manipulujeme s potravinami a nádobím. Dítě může vyzkoušet rozdíl mezi plastovým a kovovým přístrojem, rozdíl mezi tím, jak vypadá zabalená potravina a jak při konzumaci, jakou má texturu a podobně. V domácnosti i venku je spousta hmatově zajímavých předmětů (drátěnka, šroubek, ozdobný plot, kůra stromu, poštovní schránka, díra v zemi...). Dítě by mělo mít příležitost ohmatat si tyto předměty, i když se u toho zašpiní. Kochová s nadsázkou shrnuje, že: „(...) dítě, které se vrátilo z vycházky čisté, jednoduše nic nezažilo.“<sup>86</sup>

K rozvoji hmatového vnímání můžeme ovšem využít i některé pomůcky. Jednou z nich je například hmatové pexeso. Existuje více variant této hry. Pexeso se může sestávat z dvojic reálných předmětů, může být vyrobeno z různých materiálů, nebo lze hledat dvojici obrázků (vystřižených ze zajímavého materiálu). Vhodnou a zábavnou pomůckou mohou být také hmatové knihy, kterým se budeme věnovat v závěrečné části práce.<sup>87</sup>

---

85 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 45-46

86 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 47

87 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 46-47

## 4 Tvorba hmatové knihy

### 4.1 Četba a dítě se zrakovým postižením

Děti se zrakovým postižením, stejně jako děti vidící, rády čtou. Čtení příběhů a pohádek patří k dětství. Je to krásná činnost pro společně strávený čas rodičů a dětí. Četba také pomáhá v rozšiřování slovní zásoby a dítě čtením poznává mnoho nových věcí.

Nabídka různých leporel, pohádkových i jiných knížek je pro vidící děti velmi široká. Knížek psaných v Braillově písmě je bohužel mnohem méně. Jak již bylo uvedeno, v předškolním věku je dítě ještě v „předčtenářském“ období. Proto je v tomto věku hlavní součástí knihy ilustrace, kterou si dítě může prohlížet, zatímco mu rodič nebo jiná osoba čte příběh.

Knížek s taktilními ilustracemi je zanedbatelné množství. Vytvoření hmatových obrázků je totiž poměrně náročné a také finančně nákladné. (Trvanlivost hmatové knihy je také více omezená vzhledem k opotřebování při prohlížení rukama.) Reliéfní obrázky je možné vytvářet za pomoci techniky (například fuseru). Předškolní dítě však potřebuje rozmanitost materiálů a způsob ztvárnění, který pro něj bude zábavný a příjemný. Přestože se situace v posledních letech lepší, mají nevidomé děti stále mnohem menší výběr.<sup>88</sup>

#### Předmětové pohádky

První ilustrované čtení pro zrakově postižené děti jsou předmětové pohádky. Při jejich vyprávění dostává dítě do rukou postupně předměty, o kterých se mluví. Pro dítě je lehčí porozumět těmto doprovodným předmětům, nežli hmatovým obrázkům na ploše strany. Dítě potřebuje nejprve pochopit, že příběh může být něčím doprovázený. Při vyprávění tak postupně dostává do ruky například panenku, plyšové zvířátko, malou korunu atd.

Když dítě pochopí, že předměty jsou zmenšeninami reálných předmětů a že jsou i v různých aspektech odlišné (například střevíčky z plastu), můžeme postoupit ke knížkám, kde jsou předměty našité na straně.<sup>89</sup>

88 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 141

O projektu Tactus.cz. *Tactus.cz* [online]. © 2007. Dostupné z: <http://www.tactus.wz.cz/historie.htm>

89 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného*

V poslední fázi může dítě pokračovat s knihami, kde je ilustrace vytvořena formou reliéfního obrázku.

## 4.2 Hmatová kniha

Hmatová neboli taktilní kniha je určená dětem nevidomým a dětem se zbytky zraku. U mnoha z nich se může vyskytovat ještě další postižení – tělesné či mentální.

Hmatové knížky jsou dobrým prostředkem k motivaci. Díky jim může dítě prožívat radost ze čtení. Nezastupitelnou roli mají ve vytváření pojmů a představ a vytváření slovní zásoby. Četba také podporuje interakci mezi nevidomým čtenářem a vidícími členy jeho rodiny či spolužáky. Prohlížení obrázků také podporuje orientaci v ploše a rozvoj hmatu, který je nezbytný u nevidomých k přípravě na výuku Braillova bodového písma.<sup>90</sup>

Na rozdíl od předmětových pohádek v hmatové knize nepracujeme s jednotlivými objekty, ale ilustrace využívají spíše princip reliéfu a práce s materiálem. Takovýmto znázorněním se zabývá tyflografika.

### Tyflografika

Profesor Ján Jesenský definuje tento pojem takto: „*Tyflografika představuje grafická znázornění zhotovená nevidomými nebo pro potřeby nevidomých technikou reliéfních čar nebo nízkých reliéfních ploch.*“<sup>91</sup>

Tyflografika je výrazovým prostředkem a nositelem informací. U jedinců se zrakovým postižením tedy může pomáhat v předcházení informačního deficitu. Nachází se na pomezí grafických a sochařských technik. Blízká je reliéfu, ale principy reliéfního znázorňování přenáší i do užité oblasti. Nejedná se primárně o umělecké dílo. Jedinci se zrakovým postižením přináší tyflografika informace, které by při slovním popisu nemusel dotyčný zaregistrovat.

Před vznikem organizované péče o zrakově postižené problematika tyflografiky

---

po školní věk, 2015, s. 142-143

90 Ripley, Marion. *Jak vyrobit textilní hmatovou knihu*, 2007, s. 1 (elektronická verze dokumentu)

91 Jesenský, Ján. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*, 1988, s. 34

splyvala s problematikou sociologickou a medicínskou. Až v druhé polovině 19. století a na počátku 20. století se tyflografika postupně dostala do popředí zájmu tyflopědagogů.<sup>92</sup>

Tyflografikou se v naší republice zabýval v minulých letech prof. Ján Jesenský (1931-2009). V současné době se této oblasti věnuje například PaedDr. Terezie Kochová, předsedkyně sdružení Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR.

## **Zásady vytváření hmatové knihy**

### **Hmatové rozlišení a čitelnost**

Hmatový obrázek by měl být pro nevidomého čtenáře rozpoznatelný a srozumitelný. Je důležité odhadnout správnou míru náročnosti, tak aby pro daného čtenáře nebyla ilustrace příliš složitá, a zároveň mu umožnila rozšiřovat si své obzory. Pro předškolní děti je obrázek plný detailů příliš náročný. Při výrobě hmatových obrázků je dobré neposuzovat je zrakem. V tomto případě je na prvním místě před tvarem materiál. Pokud v pohádce o Červené Karkulce použijeme na obrázek vlka chlupatou látku, bude vlk pro dítě na každé straně snadno k objevení, i když bude znázorněn v různých polohách. Anatomicky přesná vlnčí hlava vystřižená z kartonu nemusí být přínosnější.<sup>93</sup> Stejně tak je dobré pracovat i s teplotou materiálu (respektive s vodivostí tepla). Použijeme-li například na obrázek zmrzliny kov, bude moci dítě z předmětu vnímat pocit chladu.

### **Přehlednost**

Při vytváření hmatového obrázku musíme správně pracovat s celou plochou i jednotlivými prvky. Měli bychom využít plochu tak, aby se na ní dalo hmatově orientovat. Využití jen malé části plochy nebo nedostatečný odstup od vazby nejsou optimální. Jednotlivé objekty by měly být rozlišitelné. Pokud jsou předměty nebo figury nalepené příliš blízko u sebe, nejsou hmatově čitelné. Důležitý je kontrast, ať už jde o kontrast materiálů, výškový rozdíl mezi pozadím a reliéfem nebo barevný kontrast objektu a pozadí.<sup>94</sup>

### **Způsob zobrazení**

Při volbě zobrazení budeme vycházet z cílové skupiny čtenářů. Dále je také

---

<sup>92</sup> Jesenský, Ján. *Poznávací význam tyflografiky*, 1970, s. 20, 21, 59

<sup>93</sup> Kochová, Terezie. *Tak a tak na taktilní knihu.*, 2012, s. 1-2 (elektronická verze dokumentu)

<sup>94</sup> Kochová, Terezie. *Tak a tak na taktilní knihu.*, 2012, s. 1 (elektronická verze dokumentu)

rozhodující, k čemu je ilustrace určena. Rozdíl bude mezi didaktickou ilustrací a obrázkem k dětskému příběhu. V určitých situacích je množství detailních prvků přínosné (například ilustrace zpřístupňující malbu), jindy je dobré objekty zjednodušit (například v knihách pro malé děti).<sup>95</sup> Musíme také pamatovat na to, že perspektiva, která vidícím dětem na obrazech zvláštní nepřipadá, je pro nevidomé děti nepochopitelná. Zobrazujeme proto většinou objekty z boku nebo ze shora. U menších dětí může být obtížné i použití výřezu (kdy například na obraze ruka končí ostrou hranou stránky) nebo zmenšení měřítka. U znázorňovaných objektů je dobré myslet na jejich hlavní charakteristiku z pohledu nevidomých. Pokud budeme chtít zobrazit například studánku, není nejlepším řešením vystříhnout ovál z vlnitého papíru. Zatímco pro vidící děti je toto grafické znázornění vln srozumitelné, není pro vnímání hmatové vlnitým papírem znázorněná voda příliš vhodná. Charakteristickým rysem k poznání objektu může být například ohraničení studánky kameny. Ty má dítě možnost hmatem poznat.

### **Velikost a hmotnost**

I když nám to možná tak nepřipadá, jsou rozměry a váha knihy důležité. Knížky pro vidící děti vznikají v různých velikostech a mají různý počet stran. Pro nevidomé dítě je ale obrázek o velikosti A3 nevhodný, jelikož je pro malé ručky „neuhmatatelný“. Navíc je taková knížka pro dítě i příliš těžká. Miniaturní detaily na obrázku mohou být pro zrak zajímavé, ale hmatovým vnímáním jsou nerozlišitelné, a proto také nevhodné.<sup>96</sup>

### **Volba materiálu**

K výrobě hmatové knihy můžeme použít materiály nejrozličnějších druhů, například různé textilie, kůži, koženku, kožešiny, dřevo, korek, kov, plast, knoflíky, korálky, ručně vyrobené i prefabrikované předměty. Výběr je ponechaný na naší kreativitě. Některé materiály nemusí být ovšem příliš vhodné. Jednak se jedná o materiály a předměty, které nejsou vhodné ze zdravotních či hygienických důvodů. Ale i některé přírodniny, jakou jsou klasy, listí, sláma, písek a podobně, nejsou dobrou volbou, jelikož se mohou rychle ničit nebo rozpadat.<sup>97</sup>

### **Trvanlivost**

Hmatové prohlížení obrázku není statické, hmatem se po obrázku opakovaně

---

<sup>95</sup> Kochová, Terezie. *Tak a tak na taktilní knihu.*, 2012, s. 2 (elektronická verze dokumentu)

<sup>96</sup> Kochová, Terezie. *Tak a tak na taktilní knihu.*, 2012, s. 2 (elektronická verze dokumentu)

<sup>97</sup> Kochová, Terezie. *Tak a tak na taktilní knihu.*, 2012, s. 2 (elektronická verze dokumentu)



pohybujeme, což klade na trvanlivost a pevnost ilustrace vysoké nároky. Pokud pak navíc hmatová kniha pochází z půjčovny, projde desítkami dětských rukou. Kritérium trvanlivosti je nutné mít na paměti při výběru materiálu ilustrací. Pokud použijeme například vlnitý karton, je třeba zabránit slisování obrázku. To můžeme zařídit třeba pomocí reliéfního rámečku po okrajích ilustrace. Je tedy dobré vyhnout se prvkům, které se opotřebovávají a ničí.

Vazba knihy by také měla být dostatečně pevná, aby držela pohromadě při manipulaci. Trvanlivost knihy podpoří i její správné uskladnění. Uložení knihy v krabici je pro tento účel velmi vhodné.<sup>98</sup>

### **Přípevnění**

Vzhledem k trvanlivosti hmatových obrázků je důležité správné přípevnění objektů. V případě použití lepidla je třeba použít správný druh a dbát na čistotu provedení, jelikož zaschlé lepidlo ruší při prohlížení a může být považováno za detail ilustrace. Nejlepší a nejosvědčenější metody přípevnění jsou přišití a použití oboustranné lepicí pásky. U lepicí pásky je jen dobré zjistit, jestli v ní obsažené lepidlo nereaguje s použitým materiálem. Naopak nevhodné jsou tavící pistole, jelikož jimi přípevněné prvky brzy odpadávají. Na paměti musíme mít také bezpečnost. To znamená, že obzvláště malé předměty musí být na knize dobře přípevněny, také se musíme vyvarovat používání toxických lepidel a barev.<sup>99</sup>

### **Námět**

Zvolit vhodný námět pro předškolní nevidomé dítě je poměrně náročné. Jak již bylo uvedeno, myšlení, představy a pojmy jsou v tomto věku jiné nežli u vidících dětí. Při volbě námětu je dobré nadržet se pouze dobře známých témat jako je pohádka o Červené Karkulce. I u vlastní tvorby je dobré nenechat se svázat tradičními postupy.

Námětem knihy mohou být dětské říkanky a tradiční básničky, tradiční lidové pohádky a příběhy, učení se základním pojmům (jednoduché počítání, protiklady, velikosti, tvary, nácvik šestibodu Braillova písma a další), každodenní život (denní režim etc.), nebo také vlastní tvorba – příběhy a verše.<sup>100</sup>

---

98 Kochová, Terezie. *Tak a tak na taktilní knihu.*, 2012, s. 2 (elektronická verze dokumentu)

99 Kochová, Terezie. *Tak a tak na taktilní knihu.*, 2012, s. 3 (elektronická verze dokumentu)

Ripley, Marion. *Jak vyrobit textilní hmatovou knihu.*, 2007, s. 1 (elektronická verze dokumentu)

100 Kochová, Terezie. *Tak a tak na taktilní knihu.*, 2012, s. 4 (elektronická verze dokumentu)

Ripley, Marion. *Jak vyrobit textilní hmatovou knihu.*, 2007, s. 3 (elektronická verze dokumentu)

## Text

Knihy pro malé děti nemusí obsahovat text nebo mohou obsahovat pouze jednotlivá slova. Nicméně setkávání s písmem, ať už Braillovým pro nevidomé děti nebo černotiskem pro děti vidící, má pro malé dítě motivační hodnotu. Připravuje tak dítě na budoucí výuku. V případě, že v knize text je, je nejlepším řešením soutisk Braillova písma a černotisku. Tak mohou s dítětem knihu číst vidící i nevidomí čtenáři. Text by také měl být na jiné straně, než je hmatový obrázek.

Braillovo písmo má standardizovanou velikost, rozestupy mezi body a výšku reliéfních bodů. Není proto vhodné text vytvářet jiným způsobem (například vyšitím korálky), jelikož je takový text nečitelný nebo je čitelnost příliš pracná.

Černotisk je dobré přizpůsobit slabozrakým čtenářům. Nejvhodnější je tedy zvětšené netučné písmo v bezpatkovém fontu (například font Arial velikosti 24), které je natištěné černě na bílém nebo jasně žlutém podkladu.<sup>101</sup>

### 4.3 Nabídka hmatových knih v České republice

Knihy psané běžným i bodovým písmem s hmatovými ilustracemi jsou v České republice dostupné v Knihovně Emanuela Macana, případně i ve speciálně pedagogickém centru nebo ve střediscích rané péče.<sup>102</sup>

Tvorbě hmatových knih a hraček se také věnuje například Mgr. Veronika Haiclová. Informace o její tvorbě jsou dostupné na webových stránkách [www.dotknisesveta.cz](http://www.dotknisesveta.cz).

#### Knihovna hmatových knížek a projekt Tactus.cz

V Praze se ovšem nachází také Knihovna hmatových knížek, která je provozována Asociací rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR. Knihy a předmětové pohádky si lze půjčit buď osobně nebo jsou (zejména mimopražským zájemcům) zasílané poštou.

---

101 Kochová, Terezie. *Tak a tak na taktilní knihu.*, 2012, s. 4 (elektronická verze dokumentu)

Ripley, Marion. *Jak vyrobit textilní hmatovou knihu*, 2007, s. 2 (elektronická verze dokumentu)

102 Kochová, Klára a Markéta Schaeferová. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*, 2015, s. 142

O projektu Tactus.cz. *Tactus.cz* [online]. © 2007. Dostupné z: <http://www.tactus.wz.cz/historie.htm>

Většina knízek v knihovně existuje pouze v jednom exempláři. Jsou to jednak díla ze soutěží tvůrců hmatových knízek, jednak studentské práce. V nabídce je také několik prodejních titulů.

Asociace se specializujeme hlavně na dvě činnosti - podporu rodin v integrovaném vzdělávání a podporu tvorby knih s hmatovými obrázky pro malé děti. Pomáhá také rodičům s výběrem vhodných učebnic a školních pomůcek i s hledáním finančních zdrojů k zajištění integrovaného vzdělávání. Na projektu Tactus.cz Asociace dlouhodobě spolupracuje s Ranou péčí EDA a Sdružením Hapestetika, které podporuje tvorbu dětských knízek s hmatovými obrázky,

Tactus.cz navazuje na mezinárodní sdružení Tactus. Tento projekt je od roku 2007 pod záštitou Společnosti Svazu českých knihkupců a nakladatelů. Zapojil se také do kampaně na podporu čtení Rosteme s knihou a opakovaně prezentuje a vystavuje hmatové knížky na knižním veletrhu Svět knihy.

Tactus.cz pořádá každé dva roky soutěž tvůrců hmatových knih. První ročník proběhl v roce 2007, poslední (již šestý) ročník se konal v letošním roce 2017. Soutěž je také dobrým způsobem, jak podpořit tvorbu hmatových knízek, jelikož soutěžní díla poté putují do půjčovny Asociace, kde jsou k dispozici dětským nevidomým čtenářům.

Zájemci o tvorbu knih mají možnost konzultace a odborného vedení, aby výsledná díla odpovídala kritériím tyflografické tvorby. Součástí konzultací je i možnost vytisknutí textu v kombinaci černotisku a Braillova písma. Během roku jsou pořádány i semináře, na kterých mají zájemci možnost seznámit se s principy hmatového vnímání, prohlédnout taktilní knihy a dozvědět se více o postupu výroby. Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR také vydala tři publikace týkající se tyflografické tvorby.<sup>103</sup>

#### **4.4 Průběh výroby hmatové knihy**

S hmatovými knihami jsem se setkala asi před čtyřmi lety, kdy jsem se doslechla o soutěži v tvorbě hmatových knih projektu Tactus.cz. Ilustrace jako výtvarný doprovod knih

---

<sup>103</sup> Berounský, David. Nevidomé děti potřebují hmatové knížky, Dostupné z:

<http://www.lidomezilidmi.cz/nevidome-deti-potrebuji-hmatove-knizky>

O projektu Tactus.cz. *Tactus.cz* [online]. © 2007. Dostupné z: <http://www.tactus.wz.cz/historie.htm>

mi je blízká, a tak jsem se o téma blíž zajímala. Překvapilo mne, jak rozdílný je přístup k tématu v hmatovém provedení. Při zjišťování informací mne zaujalo, co všechno je nutné brát při výrobě hmatových knížek v potaz.

U tohoto tématu je mi také sympatické, že propojuje oba mé studijní obory – speciální pedagogika a výtvarnou výchovu. K vytváření obrazů je samozřejmě třeba nepřistupovat primárně z estetického hlediska. Přesto jsem se snažila o to, aby ilustrace byly zajímavé i pro vidící osoby.

Po celou dobu jsem průběh tvorby konzultovala s paní PaedDr. Kochovou (předsedkyní Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR), která vede půjčovnu hmatových knih a také vede semináře a individuální konzultace. Její pomoc jsem ocenila ve všech etapách práce od vymyšlení námětu až po jednotlivé ilustrace.

### **Námět – O myšce Hrabošce a zimním kabátku**



Obr. 3. (zdroj: vlastní tvorba)

Mým prvním nápadem na námět knihy bylo zpracovat různá obydlí zvířat, například formou „procházky v lese“. Tento námět nebyl ovšem příliš vhodný pro předškolní věk. Obrázky by byly příliš složité, muselo by se pracovat se zmenšením měřítka a přenášením prostor s více plány do plochy. Zvířecí obydlí jsou navíc pro malé nevidomé dítě poměrně neznámou věcí.

Druhou myšlenkou bylo vytvořit pohádku (příběh) o myšce, která by sháněla obleček

na zimu. Původní verze se od výsledku poměrně lišila. V prvních náčrtech měl příběh popisovat i změnu ročních období na poli a myška měla shánět látku a další potřeby na kabátek. Ten by pak mohla na konci i obléknout. I tento nápad byl příliš komplikovaný. Použití personifikace také není pro nevidomé předškolní děti úplně snadné.

Po konzultacích s paní PaedDr. Kochovou nakonec vznikla finální verze příběhu. Ten je nakonec zaměřen hlavně na rozdíly materiálů – především různých typů srsti zvířat. I forma ilustrací je proto zredukovaná na jednoduchou podobu. Kromě první a poslední strany jsou ilustrace tvořené jedním materiálem.

Kniha dostala název *O myšce Hrabošce a zimním kabátku*. Příběh je poměrně prostý. Vypráví o myšce (přesněji hraboši), která žije ve své noře. S příchodem zimy se začne shánět po tom, jak by se zahřála. Napadne ji pořídit si teplejší kabátek (kožíšek) a hledá radu postupně u různých dalších zvířátek – u králíčka, vrány, ovcí, kočky. Nakonec se při svém hledání dostane až k lidem - ke dvěma dětem. Ty myšce konečně poradí, že zimní kabátek nepotřebuje, jelikož jí stačí, když se v zimě zahrabe ve své noře do listů.

## **Pár překážek**

V průběhu celé tvorby jsem zjišťovala, jak je těžké odpoutat se od vizuálních představ. Například na poslední straně měly být listy v kruhovém otvoru (nahozené v noře). Pro pohled je to nejspíš příjemné řešení, ale pro hmat bylo lepší využít celou plochu stránky.

Problém, se kterým jsem se potýkala nejvíce, byl text příběhu. Text musí být samozřejmě v souladu s obrázky. Obtížné pro mě ovšem bylo sepsat příběh tak, aby se rozsahem vešel na jednotlivé stránky. Pohádka o myšce je psaná formou soutisku Braillova písma a zvětšeného černotisku. Na text je použitý font Arial velikosti 24, takže i jedna věta může zabrat několik řádků. Braillovo písmo navíc není také příliš úsporné. Na rozdíl od latinky zde zabírá i malý znak (tečka nebo čárka) stejný prostor jako písmeno. Text může obsahovat ještě znaky navíc (například znak pro velká písmena). Bylo nutné tedy text výrazně zkrátit, což zahrnovalo vyškrtnutí určitých pasáží i výrazné zkrácení a zjednodušení vět.

## Výroba

Poté, co jsem již měla osnovu příběhu, začala jsem se sháněním materiálů. S tím naštěstí nebyly větší potíže. Je jen nutné počítat s určitými finančními náklady.

Bylo třeba vytvořit hlavní protagonistku příběhu – myš. Původně jsem měla v plánu použít koupenou plyšovou myš. Ale bylo by stejně třeba různých úprav (například plastické oči místo vyšitých) a také se mi nepovedlo najít myš s vhodnými rozměry ke knize. Proto jsem se nakonec rozhodla myš ušít sama. K tomu jsem použila koupenou plyšovou krysu, ze které jsem mohla použít vhodnou látku a také výplň.

Myška je jedinou oddělenou částí knihy. Trochu tedy navazuje na předmětové pohádky. Cílem toho, že je myš v knize oddělená, je jednak ozvláštnění obrázků, jelikož s myší může dítě manipulovat. Na první straně je možné ji schovávat a vydávat z „nory“ a na závěr se pak myš může opravdu zavrtat do listů. Během čtení může také dítě srovnávat srst ostatních zvířátek s myškou, aniž by se muselo vracet v knize.

Jednotlivé ilustrace doplňují příběh myšky. První strana znázorňuje místo, kde má myška svou noru. Na vytvoření jsem použila plátno, na kterém jsou kousky hladké kůže a kamínků pro imitaci půdy. S připevněním kamenů jsem si nebyla zpočátku jistá, protože textilní lepidlo není dostatečně silné a silnější druhy lepidla, jako jsou vteřinová, se vsakují do látky a zanechávají ztvrdlé stopy. Proto jsem kameny nejdříve vlepila do kusů kůže vteřinovým lepidlem a kůže jsem pak připevnila textilním lepidlem. Jelikož je norou myšky kapsa všitá pod povrch, plochu „půdy“ okolo jsem vycpala, aby nora se schovanou myškou nevystupovala na povrch.



Další stránky ukazují srst (a peří) zvířat, které myška postupně potkává. Králíčí kůže, peří i vlna jsou pravé. Místo kočičí srsti jsem použila umělou kožešinu, která je ovšem té pravé velmi hmatově podobná.



Obr. 5. (zdroj: vlastní tvorba)



Obr. 6. (zdroj: vlastní tvorba)



Obr. 7. (zdroj: vlastní tvorba)

Při setkání s dětmi se myška dozvídá, co se stává s vlnou ovčí. Děti na sobě mají pletené svetry. Hmatovou ilustrací je proto zde „kus“ svetru. Svetr je upletený ze dvou částí, které se dají zapnout na tři knoflíky. Takže kromě porovnání změny při zpracování vlny tato stránka nabízí i pohyblivé prvky.



Obr. 8 (zdroj: vlastní tvorba)

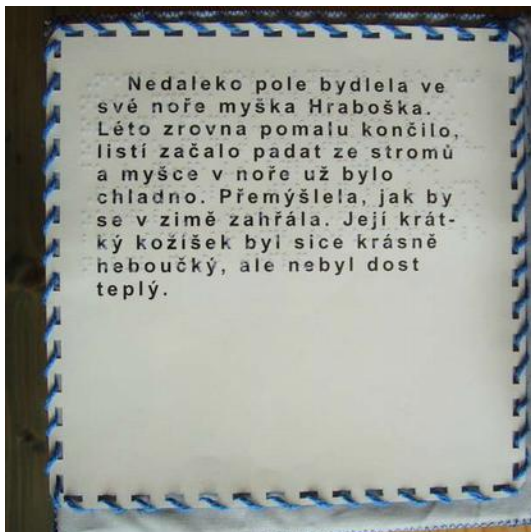
Na poslední straně, která představuje vnitřek nory, jsou našité umělé listy. Pravé přírodniny použít nešlo vzhledem k trvanlivosti materiálu. Umělé listy nejsou povrchem úplně totožné s pravými, ale zvuk při prohlížení obrázku se šustění spadaneho listů podobá.



Obr. 9. (zdroj: vlastní tvorba)

Jednotlivé ilustrace jsou našité na bavlněný podklad každé dvojstrany. Dvojstrany jsou sešité k sobě a každá stránka je ještě vyztužená kartonem (který je vložený mezi sešité strany). Každý obrázek je podložený plstí (kromě první ilustrace s norou a strany s rounem, které už je připevněno na plsti k tomu určenou jehlou).

Posledním krokem bylo připevnění textu. Text je vytištěn v černotisku na papíře a v Braillově písmě na plastové folii. Perforované okraje obou listů jsou obšité provázkem a za ten je pak text na několika místech přichycen stehy k látkovému podkladu stran knihy.



Obr. 10 (zdroj: vlastní tvorba)



## 5 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo vytvoření vlastní taktilní knihy na základě zjištění náležitostí její tvorby. Kniha je určena dětem předškolního věku s těžkým postižením zraku. Proto je tomuto období a problematice zrakového postižení věnovaná pozornost v teoretické části práce. Při zpracovávání práce byly použity následující metody: analýza odborné literatury, pozorování, rozhovor.

Bakalářská práce byla pro mne přínosná. Zaujala mne problematika předškolního věku. Předškolní věk je radostné období, které (jako i další období dětství) ovlivňuje a formuje osobnost jedince v jeho dalších životních etapách. Podnětné pro mne bylo také zabývat se dětskou četbou, které bych se ráda do budoucna dále věnovala. Díky práci jsem měla možnost věnovat se podrobněji problematice zrakového postižení, především pak hmatovému vnímání. Přesto, že jsem již předtím měla o taktilních knihách nějaké vědomosti, uvědomila jsem si během zpracovávání teoretických principů i při samotném vyrábění knihy, jak je tato oblast složitá.

Velmi mne bavilo i vyrábění knihy, hledání materiálů i způsobů řemeslného zpracování. Původně jsem měla trochu zkreslenou představu o náročnosti výroby. Celý proces trval poměrně dlouho, navíc bylo nutné jednotlivé kroky konzultovat, aby byl výsledek co nejlepší. Přesto jsem velmi ráda, že jsem si mohla celým cyklem tvorby projít a věřím, že tato kniha nebude mou poslední.

Doufám, že tato práce bude přínosem i pro další lidi. A jsem ráda, že vyrobená hmatová knížka bude moci být využita řadou dětí se zrakovým postižením. Doufám také, že se v průběhu příštích let osvědčí a bude přinášet radost jak zrakově postiženým dětem, tak i jejich vidícím sourozencům, kamarádům a snad i rodičům.

## 6 Seznam použitých informačních zdrojů

1. BEROUNSKÝ, David. Nevidomé děti potřebují hmatové knížky. *Lidé mezi lidmi* [online]. Praha: Spolek Dobré místo, © 2011 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://www.lidemezilidmi.cz/nevidome-deti-potrebuji-hmatove-knizky>
2. BROEK, E. G. C. van den, Yolanda MOLEMAN a Joop HELLENDORRN. *Škála vývoje hry dětí se zrakovým postižením*. Praha: Raná péče EDA, 2015. ISBN 978-80-260-8811-0.
3. ČÁLEK, Oldřich, Zdeněk HOLUBÁŘ a Josef CERHA. *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-706-6341-3.
4. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8449-4.
5. GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.
6. HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.
7. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. 2. rozšířené vydání. Praha: Albatros, 1987, 111 s.
8. JESENSKÝ, Ján. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988
9. JESENSKÝ, Ján. *Poznávací význam tyflografiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1970
10. KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.
11. KOCHOVÁ, Terezie. *Tak a tak na taktilní knihu*. 2. vyd. Praha: Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, 2012
12. KRAUS, Hanuš. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-716-9079-1.
13. KUBISKOVÁ, Alena. *Podoby ilustrace a dětský divák* [online]. Brno, 2015 [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/360734/ff\\_m/](http://is.muni.cz/th/360734/ff_m/). Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Helena Maňasová Hradská.

14. KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3124-9.
15. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, ed. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5063-8.
16. MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-718-5669-X.
17. MOJŽÍŠEK, Jiří. *Od reality k obrázku*. Praha: Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, 2010
18. PITELKOVÁ, Hana. *Kniha v rodině předškoláka* [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-03-28]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/132680>. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Ida Viktorová.
19. RIPLEY, Marion. *Jak vyrobit textilní hmatovou knihu*. Praha: Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, 2007
20. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
21. ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína a Lea KVĚTOŇOVÁ. Základní pojmy a informace související s tematikou postižení zraku (zrakové vady, důsledky postižení zraku, rehabilitace zrakově postižených osob, další formy podpory). In: *Okamžik* [online]. Praha: Evropský sociální fond, 2011[cit. 2017-04-04]. Dostupné z: [http://www.okamzik.cz/view/okamzik/Kurzy\\_zp/Studijni\\_materialy\\_osvetovy\\_pracovnik/P.Sumnikova\\_Zakladni\\_pojmy\\_k\\_zrakovemu\\_postizeni.pdf](http://www.okamzik.cz/view/okamzik/Kurzy_zp/Studijni_materialy_osvetovy_pracovnik/P.Sumnikova_Zakladni_pojmy_k_zrakovemu_postizeni.pdf)
22. ŠVEJCAR, Josef. *Péče o dítě*. 4. přepracované. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1985.
23. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Odborná literatura pro učitele.
24. VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku: [skripta pro posluchače pedagogické fakulty]*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-718-4053-X.
25. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.
26. *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. Praha: Diderot, 1999. Encyklopedie Diderot. ISBN 80-902-5555-8.

27. ŠEVELOVÁ, Alžběta. *Místo slov* [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/otmp6x/>>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Tomáš Chorý.
28. O projektu Tactus.cz. *Tactus.cz* [online]. © 2007. Poslední změna 2.7.2013 [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.tactus.wz.cz/historie.htm>
29. Co je Pastelka. *Pastelka* [online]. © 2007, Poslední změna 1.3.2017 [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <http://www.pastelka.com/co-je-pastelka.html>